RENATO SERGIO SAMPAIO

COMPREENDENDO O ENSINO/APRENDIZAGEM DA VIDEOPERFORMANCE

Relato de uma experiência

Versão Corrigida

São Paulo

2012

RENATO SERGIO SAMPAIO

COMPREENDENDO O ENSINO/APRENDIZAGEM DA VIDEOPERFORMANCE

Relato de uma experiência

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Área de concentração: Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Christina de Souza Lima Rizzi

São Paulo

2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio, convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Sampaio, Renato Sergio

Compreendendo o ensino/ aprendizagem da videoperformance:

Relato de uma experiência/ Renato Sergio Sampaio. – São Paulo: R. S. Sampaio, 2012.

157 p. : il. + DVD

Dissertação (Mestrado) -- Escola de Comunicações e Artes /
Universidade de São Paulo.

Orientadora: Maria Christina de Souza Lima Rizzi.

1.Arte/educação . 2. Videoperformance . I. Rizzi, Maria Christina
de Souza Lima, orient. II. Título.

CDD. 21. Ed. 700

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: SAMPAIO, R.S.

Título: Compreendendo o ensino/aprendizagem da videoperformance:

Relato de uma experiência

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação de mestrado aos estudantes de Licenciatura em Arte.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

À minha família: minha mãe Arlene Calegari Sampaio, meu pai pai Raimundo Nascimento Sampaio, meus irmãos Angélica Aparecida Sampaio, Regner Sandro Sampaio, Rafael Sampaio e meus sobrinhos Ruth Sampaio Paulucci, Raquel Ferreira Sampaio, Gabriel Ferreira Sampaio (*in memoriam*) e Leonardo Ferreira Sampaio.

À minha orientadora Maria Christina de Souza Lima Rizzi.

À minha assistente do curso/pesquisa e namorada Daniela Laurido Figueira.

Aos meus amigos de infância Marco Antônio Ponce Campero, Fábio Rodrigues do Nascimento e Alexandre Félix Benetti por me ajudarem a conquistar o espaço da minha pesquisa: Capela Menino Jesus.

Ao pároco da Capela Menino Jesus: Padre Cristiano Marmelo Pinto.

Ao professor Acácio Arouche por me ajudar a compreender Paulo Freire.

À professora Sumaya Mattar e ao professor Fábio Cintra da ECA USP pelo excelente exame de qualificação de mestrado a mim aplicado.

À professora Yedda Carvalho Chaves (*in memoriam*) pelo incentivo aos estudos

Aos amigos que me acompanham e me protegem na eternidade.

SAMPAIO, R.S. **Compreendendo o ensino/aprendizagem da videoperformance: Relato de uma experiência.** 2012. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado apresenta um relato de experiência sobre um processo de ensino/aprendizagem de videoperformance com adolescentes. Após verificar, durante aulas de Arte regulares no decorrer do ano letivo, que os alunos não aprendiam a ler, contextualizar e fazer vídeo, um curso/pesquisa de videoperformance foi elaborado com a finalidade de buscar respostas para aprimorar esta aprendizagem. Relata uma experiência de ensino/aprendizagem anterior ao curso/pesquisa que foi considerada equivocada e apresenta um novo formato de curso, trazendo respostas que podem contribuir para a arte/educação. Contempla um DVD anexo com passagens de aulas, entrevistas com alunos, trabalhos e questionários que ajudaram a compreender o processo dos alunos e o ensino e aprendizagem da arte.

Palavras-chave: arte/educação; videoperformance; ensino/aprendizagem da arte.

SAMPAIO, R.S. **Compreendendo o ensino/aprendizagem da videoperformance: Relato de uma experiência.** 2012. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ABSTRACT

This dissertation presents an experience report on a teaching video performance with adolescents. After checking for art classes during the regular school year, students do not learn to read, contextualize and make video, a course video performance survey was prepared for the purpose of seeking answers to enhance this learning. Describes an experience of teaching before the research that was considered wrong and presents a new format of the course, bringing answers that may contribute to the art education. Includes a DVD attachment with passages of lessons, interviews with students, work and questionnaires that helped students understand the process of teaching and learning art.

Keywords: art education; video performance; art teaching.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	13
1. AMOSTRAGEM DA PESQUISA	15
1.1 A CAPELA MENINO JESUS	15
1.2 OS ALUNOS	16
1.3 A AUXILIAR DO CURSO/PESQUISA	16
2. METODOLOGIA	18
3. REFERENCIAL TEÓRICO	19
3.1 ABORDAGEM TRIANGULAR (AT)	21
3.2 ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO DA VIDEOPERFORMANCE	26
3.3 SISTEMA DE CRÍTICA ARTÍSTICA – <i>IMAGE WATCHING</i>	28
3.3.1 Aplicação do <i>Image Watching</i>	29
3.3.1.1 <i>Thought Watching</i>	29
3.3.1.2 As categorias do <i>Image Watching</i>	30
3.4 PAULO FREIRE E O TEMA GERADOR	33
3.4.1 Leitura do mundo e leitura da arte	34
3.4.2 Reconhecendo o vocabulário	35
3.4.3 Tema Gerador para criar obras de arte	36
3.4.4 Palavra, imagem e música geradora de videoperformance	37
3.5 INTERTERRITORIALIDADE	38
3.6 FUNDAMENTOS DA VIDEOPERFORMANCE	41
3.6.1 Performance	41
3.6.2 Videoarte	43
3.6.3 Artemídia	44
3.6.4 Vídeo ou performance?	45
3.6.5 Performance de “estúdio”	46
3.6.6 Videoperformance	47
3.7 PRODUÇÃO AUDIOVISUAL	50
3.7.1 Linguagem Audiovisual	53

4	A PRÁXIS DO CINEMA PARA EDUCAÇÃO DAS LINGUAGENS	
	ARTÍSTICAS FOI UM ERRO.....	60
5	CURSO/PESQUISA DE VIDEOPERFORMANCE.....	65
5.1	PRIMEIRA TENTATIVA DE REALIZAR O CURSO/PESQUISA.....	65
5.2	O PROJETO DO CURSO/PESQUISA REALIZADO.....	66
5.2.1	Introdução e Justificativa.....	66
5.2.2	Os objetivos do curso/pesquisa.....	67
5.2.3	Os procedimentos específicos do curso/pesquisa.....	68
5.2.4	Ler videoperformance.....	69
5.2.5	Contextualizar videoperformance.....	70
5.2.6	Fazer videoperformance.....	71
5.2.7	O roteiro das aulas.....	73
5.2.8	Tratando bem os equipamentos.....	77
5.2.9	Verificando se os instrumentos estão funcionando corretamente e salvando arquivos..	78
5.2.10	Esquema da coleta de dados do curso/pesquisa.....	79
5.3	AS VIDEOPERFORMANCES APRESENTADAS NO CURSO/PESQUISA.....	80
5.3.1	Letícia Parente.....	81
5.3.2	Kagemu.....	82
5.3.3	Kazuo Ohno.....	83
5.3.4	Chunky Move.....	84
5.3.5	Klaus Obermaier.....	85
5.3.6	Adriana Varella.....	86
5.3.7	Olivier de Sagasan.....	86
5.3.8	<i>VERSUS</i> , de Ivani Santana.....	87
5.3.9	Festival do Minuto.....	87
5.3.10	Robert Wilson.....	89
6	INTERPRETAÇÕES E RESULTADOS.....	91
6.1	DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	91
6.1.1	Confluindo os Autores.....	96
6.2	DOS ALUNOS E O MEIO.....	101
6.3	DAS AULAS.....	102
6.3.1	Primeira Aula.....	103

6.3.2	Segunda Aula.....	105
6.3.3	Terceira Aula.....	108
6.3.4	Quarta Aula.....	110
6.3.5	Quinta Aula.....	114
6.3.6	Sexta Aula.....	116
6.3.7	Sétima Aula.....	120
6.3.8	Oitava Aula.....	122
6.3.9	Nona Aula.....	124
6.3.10	Décima Aula.....	124
6.3.11	Considerações sobre os trabalhos finais dos alunos.....	128
6.3.12	Considerações finais sobre as aulas do curso/pesquisa.....	131
6.4	DO CONTEXTO.....	131
	CONCLUSÃO.....	135
	REFERÊNCIAS.....	137
	ANEXOS.....	142

APRESENTAÇÃO

Depois do retorno da Arte à vida, como pode haver análise crítica sem análise do contexto?
(Ana Mae Barbosa)

Produzir vídeos com os meus alunos é uma vontade que sempre tive em minha carreira de professor. Percebia neles uma grande vontade de se verem na tela, de se expressarem corporalmente para o audiovisual, de mostrar que sabem sensibilizar o outro e que existem também para que seus talentos artísticos sejam apreciados. Quando levava a câmera na escola, os alunos se posicionavam na frente dela com euforia e alegria.

Dei início à experiência de produzir vídeos na escola no ano de 2007 e desde então não mais parei. Atualmente ensino meus alunos a ler, produzir e contextualizar vídeo, na disciplina Arte da Educação Básica e nas oficinas e cursos de vídeo que ministro.

Porém, minha abordagem de ensino vem sofrendo constantes modificações devido ao estudo da arte/educação que, no decorrer desta pesquisa de mestrado, se fez presente de uma maneira transformadora. Através dos conhecimentos adquiridos neste estudo, surgiram, dentro do complexo sistema educacional da Arte¹, questões que merecem ser passadas adiante devido a transformação que me propiciaram.

A ideia original desta pesquisa era solucionar o problema existente acerca de os professores de Arte da Educação Básica serem exigidos a ensinar as linguagens das Artes Visuais, Cênicas (teatro e dança) e Musicais. Como um professor que estudou artes plásticas e se aprofundou nesta linguagem, poderia ensinar música, ou teatro, ou dança de forma polivalente?

As questões apontadas me motivaram a buscar uma solução que fornecesse o necessário suporte ao desenvolvimento de meu trabalho como educador. Acreditei, assim, que o vídeo ou o cinema resolveriam este problema, pois enquanto linguagens no suporte vídeo, representavam a união das linguagens das artes visuais, musicais e cênicas. O projeto se chamava *A Práxis do cinema para educação das linguagens artísticas* e visava ensinar as três linguagens (visuais, musicais e cênicas) por meio do fazer vídeo.

---

¹ Nesta dissertação, quando a palavra Arte aparecer grafada com o 'A' maiúsculo, estará se referindo à disciplina Arte.

Nas primeiras experiências, nos idos de 2007 a 2009, a ideia que nutria como educador era que deveria atuar como diretor de vídeo, roteirista chefe e realizador, reservando aos alunos o papel de “funcionários”, agindo nas demais funções da produção audiovisual: ator, cinegrafista, iluminador, maquiador, assistente de produção, dentre outras. Idealizava que desta forma tomariam gosto pela produção de arte e assim buscariam desenvolver suas linguagens artísticas preferidas no decorrer de suas vidas. Se o aluno gostasse de desenhar, ele seria o desenhista do meu filme; se o aluno quisesse ser astro, seria o ator do meu filme etc., desenvolvendo por si só, o seu “saber fazer” arte.

Imaginei o trabalho do educador de Arte desta forma, devido a minha experiência profissional com vídeo nas emissoras de Televisão - Rede Mulher, Rede TV e Rede Globo - onde eu exercia uma função específica dentro da produção audiovisual (assistente de produção, coordenador de produção e sonoplasta, respectivamente, nas emissoras de TV citadas). Tudo nestas emissoras se faz em conjunto e tem-se um conhecimento geral do todo, ou seja, especifica-se um funcionário num determinado cargo e este exerce a determinada função com responsabilidade, competência e habilidade, tendo noção de todos os outros fazeres da empresa.

Com esta experiência, procurei levar o exemplo de produção audiovisual das emissoras de TV para a Educação, para a sala de aula, para a disciplina Arte da Educação Básica. Assim, o aluno fazia parte do todo e eu como professor era o diretor do trabalho. Resultado: os alunos não aprendiam arte como eu esperava. Ao final do curso, não tinham compreensão da leitura da obra audiovisual. Não sabiam produzir um vídeo com autonomia. Não sabiam falar a respeito da própria obra construída em conjunto, muito menos de outros vídeos artísticos.

O que havia de errado? Porque acontecia isto? Estas questões me levaram à pesquisa de mestrado e hoje, tendo muito ainda a pesquisar, trago algumas respostas a estes questionamentos.

INTRODUÇÃO

Ao perceber a necessidade de elaborar um estudo sobre o ensino/aprendizagem da arte, autores que abordavam os temas vídeo e ensino/aprendizagem foram delimitados.

O contato com a Abordagem Triangular (AT) para o ensino/aprendizagem da arte, proposta pela Prof.^a Dr.^a Ana Mae Barbosa, propiciou o entendimento de como deveríamos agir para atingir os objetivos buscados: os alunos lerem, produzirem e contextualizarem vídeo.

Primeiramente foi preciso delimitar o gigante campo de atuação do vídeo. A descoberta surgiu: videoperformance era o que queria ensinar, e o primeiro passo foi aprofundar os estudos em AT e videoperformance.

Mas a AT deveria ser trabalhada juntamente com outros autores, de forma que ajudassem a elaborar três planos de ação: um para os alunos lerem videoperformance; o segundo para contextualizarem videoperformance; e o terceiro para produzirem videoperformance.

O método de análise utilizado foi o *Image Watching*, proposto pelo professor Robert Willian Ott. A análise por estádios da compreensão de arte tratadas por Michael J. Parsons, para formatar questões aos alunos de forma que aprendessem a ler videoperformance. Fortalecendo esta leitura, foram utilizados os conceitos de experiência em Arte do educador John Dewey, consistente do passar pela experiência do fazer para depois ler de forma mais significativa, este ler-fazer e depois ler-fazer novamente, vivendo a experiência, contribuiu para a apreciação da videoperformance.

Para contextualizar a videoperformance e fundamentar sua linguagem específica, contamos principalmente com a autora Prof.^a Dr.^a Christine Mello (história, teoria e crítica da videoperformance) e com demais autores descobertos a partir de seus livros. A contextualização não gira em torno da história e teoria da videoperformance, pois que é interdisciplinar, transdisciplinar, e não há como calcular a sua imensidão de sentidos humanos, ambientes e meios intrínsecos às obras de arte. Porém, não se buscou por teóricos humanistas, sociais ou políticos, mas sim por um educador que de forma especial nos cativou e nos deu forças (misteriosas até) para compreender melhor a contextualização da arte: Paulo Freire.

Não somente para contextualizar a arte, mas para poder ler e produzi-la, Paulo Freire foi a ferramenta perfeita para ajudar os alunos a elaborarem a videoperformance que produziram. A proposta do Tema Gerador de Paulo Freire foi uma solução mais que surpreendente na construção da palavra, da ideia, da imagem e da música geradoras de videoperformance.

Videoperformance é uma arte audiovisual e este fazer foi fundamentado pelo professor Alex Molleta em seu livro *Criação de Curta Metragem em Vídeo Digital – uma proposta para produção de baixo custo*, que ensina a prática audiovisual para iniciantes é um excelente manual por ter linguagem simples e de fácil compreensão para os adolescentes.

Durante a pesquisa, os trabalhos com os alunos dos anos anteriores foram analisados, o de 2009, vídeo denominado “YB12”, principalmente. Elaborou-se um curso/pesquisa de videoperformance que pudesse verificar teorias dos autores da área e trazer resultados positivos para o aprimoramento do ensino/aprendizagem da arte, sendo esta pesquisa direcionada:

- Aos estudantes de licenciatura em Arte;
- Aos interessados em aprender sobre ensino/aprendizagem da videoperformance;
- A todos que querem conhecer um curso/pesquisa de videoperformance.

1 AMOSTRAGEM DA PESQUISA

1.1 A CAPELA MENINO JESUS

Figura 1 - Capela Menino Jesus

A pesquisa foi realizada em uma igreja Católica Apostólica Romana, com adolescentes entre 13 e 17 anos de idade, na Capela Menino Jesus que fica no bairro Jordanópolis da cidade de São Bernardo do Campo, Estado de São Paulo, Brasil, local de residência natal e atual do pesquisador.

Através de relações de amizade com colaboradores que ministram aulas de Crisma na Capela, foi proposto o curso/pesquisa para os adolescentes e grupo de jovens frequentadores da Capela. O pároco, Padre Cristiano Marmelo, gostou da ideia porque o ensino da arte é "algo muito bom" e também iria trazer o jovem para a igreja.

Na reunião com os professores de Crisma, foram abordados temas sociais que a igreja atual, e especificamente a capela Menino Jesus, vem trabalhando com os jovens; podendo ser apontados como exemplos: o preconceito e o medo do outro; o medo da pessoa desconhecida; despertar no jovem a paixão e o prazer pelo altruísmo e por ações altruístas no campo social; perceber as necessidades da comunidade e atuar em benefício dela; e que o jovem está muito preso ao *Facebook* e precisa ser levado para a igreja.

Desde a reunião com o padre, percebeu-se sua total confiança em relação ao curso. O único pedido foi que não apresentasse para os alunos o nu artístico. Por exemplo, o caso da videoperformance *Desenho corpo* (2002), de Lia Chaia, um exercício limítrofe entre o corpo e o vídeo, onde a artista está nua diante da câmera, em um ambiente privado, poderia gerar comentários de que o professor de arte estivesse promovendo o nu artístico em seu curso. Em acordo com todos, alunos e espaço para pesquisar foram disponibilizados.

1.2 OS ALUNOS

São seis alunos: Arthur Nicolas, 13 anos de idade; Laís D'Amato, 14; Marcos Vinícius, 16; Victor Sakamoto, 14; Wellington Claudino, 17; Yan Luque, 15.

Não houve necessidade de mudar seus nomes para a pesquisa, pois além das devidas autorizações dos pais, os alunos produziram videoperformances e assinaram seus trabalhos com os nomes próprios, desejando ainda a divulgação dos mesmos.

Todos os envolvidos no curso/pesquisa tiveram plena ciência de que se tratava também de uma pesquisa, mas que seus interesses e bem-estar, bem como o aprendizado, não seriam prejudicados, respeitando a proteção à pesquisa humana, evitando a omissão e minimizando a intromissão, garantindo a confiabilidade e a não coerção e manipulação. Uma carta de autorização para o uso de imagens e para a participação no curso/pesquisa foi entregue aos alunos no primeiro dia de aula (Anexo B).

A relação de respeito nutrida o tempo todo pelos participantes ajudou a manter a confiança dos alunos, de modo que eles se sentiram livres para responder honestamente à pesquisa, seguros de que tal atitude não afetaria o desempenho comunitário. Bem como a confiança gerada pelo fato de o pesquisador ter nascido e ser um morador do bairro, além de manter laços de amizade com o professor de crisma deles desde a infância e ser também frequentador da capela. Outro aspecto relevante para fundamentar esta confiança é que a genitora do pesquisador foi professora catequista na capela durante dez anos e ainda contribui com tarefas.

Gerar confiança nos alunos a serem pesquisados é imprescindível para que o resultado do estudo seja realmente válido. O aluno não precisa dissimular suas opiniões a respeito das obras de arte. O professor deve também conquistar os alunos durante as aulas antes de iniciar perguntas sobre o curso.

1.3 A AUXILIAR DO CURSO/PESQUISA

Além de deixar claro que se tratava de uma pesquisa, havia uma auxiliar coletando dados, filmando a ação pedagógica e as ações e reações dos alunos, para que o pesquisador não necessitasse se preocupar com a coleta de dados audiovisuais. Este papel foi

desempenhado por Daniela Laurido Figueira. Seu trabalho consistia em gravar com uma câmera de mão *camcorder* as conversas entre os alunos, seus comportamentos em aula, a interação entre eles, as conversas com o professor e, principalmente, entrevistá-los sem a presença do pesquisador.

Estes registros são provas da pesquisa e servem principalmente para serem revistos quantas vezes forem necessário. Muitas vezes assistir uma única vez pode não gerar o entendimento necessário para análise.

2 METODOLOGIA

Um autor em especial influenciou a metodologia da presente pesquisa: Silvio Zamboni. Seu livro *A pesquisa em arte – um paralelo entre arte e ciência* (2006), esclarece que pesquisar é desejar solucionar algo, é a vontade e a consciência clara e determinada de se encontrar soluções para qualquer área do conhecimento humano por meio de uma trajetória racional engendrada pela razão.

Pesquisar é uma atividade sistemática que requer sempre um método para chegar a seus objetivos. Método é todo caminho pelo qual estes são alcançados. Como o objetivo deste pesquisador era o de compreender melhor o ensino/aprendizagem da videoperformance para adolescentes, pois há quatro anos lecionava e os alunos não aprendiam a ler, produzir e contextualizar qualquer tipo de vídeo, elaborou-se um curso/pesquisa com a finalidade de observar, coletar e analisar dados.

De acordo com Zamboni, os passos para ordenar a presente pesquisa, foram:

- i. A definição do objeto a ser estudado: ensino/aprendizagem da videoperformance
- ii. A identificação de um problema: o aprendizado dos alunos
- iii. A inserção da questão dentro de um quadro teórico
- iv. O levantamento de hipóteses: falta da fundamentação de ensino/aprendizagem da arte e fundamentação da videoperformance nas práticas docentes do pesquisador
- v. A observação: o curso/pesquisa de videoperformance
- vi. O processo de trabalho: análise da coleta de dados visuais, sonoros e escritos
- vii. A interpretação e os resultados
- viii. Conclusões

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A seguir serão apresentados em ordem alfabética os sete principais autores que fundamentam esta pesquisa. Não há uma ordem de importância entre eles, pois que se complementam. Os capítulos da dissertação fazem menção a eles e em muitos capítulos, um ou outro se sobressai. Ao apresentar o autor, breve comentário sobre ele e suas obras é feito. São eles:

ALEX MOLLETA

É dramaturgo, roteirista e diretor brasileiro. É formado pela Fundação das Artes de São Caetano do Sul. Graduado em Filosofia, escreve para teatro, cinema e história em quadrinhos. É fundador da Companhia Fatídicos de Teatro e Audiovisual na cidade de Mauá, no ABC Paulista. Deu aulas na Universidade Metodista de São Paulo e escreveu o livro *Criação de curta metragem em vídeo digital: uma proposta para produções de baixo custo* (2009) onde apresenta soluções para as produções de videoperformance, a linguagem audiovisual e principalmente sobre a questão da experiência humana trazer bons vídeos. Utiliza uma linguagem de fácil entendimento para adolescentes e iniciantes nas artes audiovisuais.

ANA MAE BARBOSA

Professora titular da USP e da Universidade Anhembi Morumbi. Foi presidente da International Society of Education through Art (inSEA), 1990-1993, e diretora do Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP, 1987-1993. Publicou 28 livros sobre arte/educação. É a maior escritora da área. Seu currículo é imensurável e não caberia em palavras. Consideramos Ana Mae Barbosa a maior e principal arte/educadora do Brasil e uma das principais do mundo. Obrigatória para quem quer entender sobre arte/educação.

CHRISTINE MELLO

Crítica, curadora e pesquisadora de arte, é pós-doutorada pela ECA/USP, professora do mestrado em artes visuais da Faculdade Santa Marcelina e artes plásticas na FAAP.

Coordena o grupo de pesquisa Arte&Meios Tecnológicos (CNPq/FASM), do qual o pesquisador participou por ocasião do IX Encontro no ano de 2012, onde teve a oportunidade de conversar diretamente com Christine. Seu livro *Extremidades do Vídeo* (2008) apresenta boas referências sobre história, crítica e teoria da videoperformance.

JOHN DEWEY (1859 – 1952)

Tamanhas são as obras deste autor que não ousaríamos escrever sobre ele. Segue uma breve citação:

John Dewey é considerado um dos mais renomados educadores americanos do século XX. Numa carreira prolífica, que se estendeu por várias décadas (a coleção de seus trabalhos tem 37 volumes), Dewey focalizou um grande número de temas, principalmente nos campos da filosofia, educação e política. Tanto durante sua vida, quanto depois de sua morte, os trabalhos de Dewey vêm sendo assunto de interpretação e reinterpretação por um número incontável de estudiosos. (PALMER, 2005, p.217)

O livro que serviu de base foi *Arte Como Experiência* e contribuiu para a importância de perceber a obra de arte pela experiência de: ler e fazer e depois, ler e fazer novamente, contextualizando obras de artistas e obras de alunos.

MICHAEL PARSONS

Michael Parsons é Professor Pesquisador Visitante de Arte/Educação na Universidade do Illinois desde 2006. Anteriormente, era professor e presidente de ensino de arte na Ohio State University. Nasceu na Inglaterra, onde estudou inglês e literatura na Universidade de Oxford; em 1973 se mudou para a Universidade de Illinois, onde estudou história e filosofia da educação. Atua nas seguintes áreas de Arte/Educação: Filosofia da Psicologia da Arte, Desenvolvimento infantil, Interpretação, Currículo Integrado, Educação a Distância, Avaliação da Aprendizagem em Arte e desenvolvimentos internacionais em Arte/educação. Ministra cursos e dá consultoria em muitos países, mais recentemente em Taiwan, Hong Kong, Portugal e Jamaica². Nesta dissertação está contemplada sua teoria do desenvolvimento da compreensão da arte pelos cinco *estádios de desenvolvimento*.

---

² Disponível em: <http://www.art.illinois.edu/people/parsonsm/>. Acesso em: 15 abr. 2012.

PAULO FREIRE

Para muitos, Paulo Freire (1921-1997) é considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial. É patrono da Educação Brasileira³. Freire ganhou 41 títulos de doutor *honoris causa* de universidades como Harvard, Cambridge e Oxford. Questão complexa é descrevê-lo neste humilde estudo, mas foi através do Tema Gerador para uma ideia de videoperformance, que sua obra nos chamou a atenção. Ideia originária de uma experiência humana gerar uma videoperformance.

ROBERT OTT

Arte/Educador norte-americano (1935-1998) da Pennsylvania State University que em 1988 veio para o Brasil a convite da professora Ana Mae Barbosa ministrar cursos no MAC-USP. Introduziu o método de análise de imagem, o Sistema de Crítica Artística – *Image Watching*, exposto em seu artigo “Ensinando crítica nos museus” (BARBOSA, 1997, p 111-139). As cinco categorias do *Image Watching* são: descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando. Estas categorias foram utilizadas para a leitura da videoperformance.

3.1 ABORDAGEM TRIANGULAR

A AT foi elaborada por Ana Mae Barbosa e propõe que o ensino-aprendizagem da arte seja elaborada a partir das três ações: ler, fazer e contextualizar.

Abordagem triangular foi divulgada com o nome de Metodologia Triangular através do livro *A Imagem do Ensino da Arte* publicado pela editora perspectiva em 1991. Posteriormente, em 1998 publiquei um capítulo revisando-a no livro *Tópicos Utópicos. As Revisões da Metodologia Triangular* em 1998, foram conceituais, práticas e bastante incisivas, mudando-lhe até o nome para *Abordagem Triangular*. Só em 2009 me animei em atualizar *Abordagem Triangular* diretamente no livro que a lançou (BARBOSA, 2010, p.09).

A Proposta Triangular do Ensino da Arte postula que a construção do conhecimento em arte acontece quando há a intersecção da experimentação, com a codificação e com a informação. Considera como sendo seu objeto de conhecimento, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre

---

³ Lei nº 12.612 de 13 de abril de 2012.

arte e público [...]. Esta abordagem propõe que a composição do programa de ensino em arte seja elaborada a partir de três ações básicas que executamos quando nos relacionamos co arte. São elas:

1. Fazer Arte
2. Ler Obras de Arte
3. Contextualizar. (BARBOSA, 1984, p.124)

Ao ler arte, os alunos devem fazer um julgamento acerca da sua qualidade. A crítica da arte desenvolve a habilidade de ver e não apenas olhar, pois olhar é simplesmente o ato do olho, mas ver é um ato mental e de análise, é refletir sobre aquilo que estamos vendo, é relacionar o conteúdo da imagem com o contexto no qual estamos inseridos.

Paulo Freire (1995) se refere à leitura não somente como a decifração dos códigos da língua escrita, mas sim com uma visão mais globalizada. O autor ressalta que a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ler uma imagem, que também é um texto, é o que fazemos ao refletir sobre aquilo que estamos vendo e, para isto, necessitamos da contribuição simultânea da história e de teorias da arte para iluminar a leitura. Ao inserir conceitos teóricos e históricos sobre as obras lidas, é importante conduzir os alunos a traçarem relações entre esses conceitos, entre a sua realidade e sociedade. Palavras são importantes para o aluno quando adquirem significados dentro do contexto em que vivem. Aprendem conceitos novos quando os relacionam a outros conceitos e percebem que estas palavras serão úteis para eles.

Melhor ainda quando relacionam conceitos com eles mesmos, com a conversa interior que eles têm consigo mesmos. Como indivíduos, seus sonhos, suas indagações e aptidões são únicas. É importante que todos percebam isto através da partilha da leitura em conjunto e o professor deve estar ciente destas diferenças e não demonstrar estranhamento. É preciso que o adolescente entenda que é um ser único e que pode se expressar e construir a sua leitura.

Para Paulo Freire, o real deve deixar de ser rígido ou pré-estabelecido para sempre, passando a ser algo que se possa olhar de vários ângulos para encontrar a melhor forma de compreender.

A história da arte ajuda as crianças a entenderem algo do lugar e tempo nos quais as obras de arte são situadas. Nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de qualquer obra depende do significado do seu contexto.

A contextualização da obra de arte poderá ser realizada a partir de diferentes pontos de vista: “histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc. associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não” (BARBOSA, 1998, p 37).

Com o diz Ana Mae na citação apresentada linhas acima, contextualizar é estabelecer relações, é a porta aberta para a interdisciplinaridade. O contexto é cada vez mais importante para aprendermos arte porque é por ele que compreendemos os valores da pessoa, do indivíduo social e o meio em que vive. Só se faz relações entre obras de arte se estas estiverem contextualizadas com o universo do artista que a criou e os meios que utilizou no fazer. É imprescindível acatá-la quando o aluno aprecia e faz arte. Como podemos julgar sem contextualizar? Como comparar as obras dos alunos com a de outros alunos ou com artistas? *Como pode haver análise crítica sem análise do contexto?*

O experimento da expressão artística contextualizada desperta no aluno uma relação mais íntima e crítica com o seu fazer artístico. Suas habilidades e competências se aprimoram a partir do momento em que o aluno se entende como parte do meio e dentro da sua realidade. *“O erro mais grave é o de restringir o fazer artístico, parte integrante da triangulação, à realização de obras”* (BARBOSA, 1998. p 39).

Somente o exercício de produção do aluno não é suficiente para perceber a leitura e o julgamento da qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. O aluno tem que entender a sua realidade: sua vida e sociedade, o material que dispõe para produzir, o tempo de dedicação que tem etc. A adolescência é o momento de se testar pré-profissionalmente, é quando o jovem começa a se interrogar que carreira seguir. Se neste momento acreditar que o que produziu é uma mera tentativa de algo “impossível”, o aluno desiste, desanima, desmotiva.

Depois destes fazeres artísticos e críticos, passamos a ver diferente, a contextualizar diferente, fazendo novas e diferentes sínteses; gerando assim, um processo contínuo de aprendizagem. E não se trata de fases de aprendizagem, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem. Lúcia Gouvêa Pimentel acrescenta:

No Ensino de Arte contemporâneo, é fundamental que os educandos, através de pesquisas, observações, análises e críticas, possam conhecer e analisar os processos dos artistas, das obras de arte e da multiculturalidade presente na arte. Para se chegar à elaboração de formas originais de produção de obras artísticas, é preciso haver conhecimento suficiente de possibilidades de feitura, repertório imagético de referência e disponibilidade à criação. O ensino contemporâneo de arte deve estar atento a isso. E é essa contemporaneidade que a Abordagem Triangular vem proporcionando nos últimos 20 anos (PIMENTEL, 2010, p. 224).

A seguir, seis sequências de possibilidades de ações combinadas para a AT elaborada por Christina Rizzi (RIZZI, 2008, p.337), que foram utilizadas no curso/pesquisa para o ensino-aprendizagem da videoperformance:

- Sequência 1   Apreciar   Fazer   Contextualizar
- Sequência 2   Fazer   Apreciar   Contextualizar
- Sequência 3   Contextualizar   Fazer   Apreciar
- Sequência 4   Apreciar   Contextualizar   Fazer
- Sequência 5   Contextualizar   Apreciar   Fazer
- Sequência 6   Fazer   Contextualizar   Apreciar

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

Refletindo sobre a pertinência da escolha da ação apontada por Rizzi, pensamos a AT como um triângulo equilátero, com as três ações equilibradas, agindo ciclicamente no aprendizado do aluno, com um mesmo tempo de ação. Em uma aula de 60 minutos por exemplo, 20 minutos seriam divididos igualmente para cada ação: ler, fazer e contextualizar.

Figura 2 – Abordagem Triangular representada por um triângulo equilátero

Mas às vezes o triângulo se torna isósceles, como se, entre outra ação, o “contextualizar”, tomasse menos tempo de aula, e o ler e fazer se equilibrassem. Em uma aula de 60 minutos, 25 minutos ficariam equilibrados para as ações de ler e fazer, e 10 minutos para contextualizar a obra de arte.

Figura 3 - Abordagem triangular representada por um triângulo isósceles

E que por ora o triângulo se tornasse escaleno por haver necessidades didáticas diferentes. Aula de 60 minutos, 22 para ler, 21 para contextualizar e 17 para fazer:

Figura 4 - Abordagem triangular representada por um triângulo escaleno

Em regra geral devemos buscar um triângulo equilátero para a AT, assim como se buscou ministrar no curso/pesquisa realizado. Ao final do curso havia o equilíbrio das ações, mas no decorrer da aula, o curso foi um triângulo escaleno devido às diferenças de tempo dedicado a cada ação da AT. Talvez um triângulo equilátero seja impossível de se obter durante as aulas e, o escaleno sempre irá prevalecer. Não podemos prever com exatidão cada ação da AT em cada aula. Os alunos são diferentes a cada dia de aula, sendo necessário empregar mais tempo em uma ou duas das ações pedagógicas, mas ao final do curso, as ações são equilibradas, o triângulo é equilátero.

Maiores dados sobre a AT constam do capítulo *Roteiro do Curso/Pesquisa* desta dissertação.

3.2 ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO DA VIDEOPERFORMANCE

Um dos autores que tem contribuído para que as pessoas compreendam e se relacionem melhor com as obras de arte é Michael Parsons. Em seu livro *Compreender a Arte* (1987) o autor apresenta uma teoria do desenvolvimento da compreensão da arte que passa por cinco etapas sequenciais. Conforme o leitor da obra de arte vai adquirindo conhecimento sobre a obra e sobre arte, vai atingindo uma etapa superior de compreensão. A estas etapas o autor denominou *estádios de desenvolvimento*.

A publicação trata do modo como as pessoas entendem a pintura, estudando suas diferentes reações ao apreciarem uma mesma obra de arte. Parsons acredita que estas reações diferentes existem porque as pessoas entendem as obras de arte de forma diferente, tem concepções diferentes quanto às características e a forma correta de julgá-las. Estas concepções de julgamento pessoal de cada indivíduo afetam profundamente a forma como cada um reage perante as obras e, muitas vezes, estas reações são implícitas, não chegando a ser conscientes ao indivíduo que a aprecia. Para o professor, procurar conhecer e entender o que os alunos têm em mente quando falam de arte é primordial, pois, só compreendemos bem uma pessoa, quando compreendemos de quais pressupostos ela parte.

Este entendimento que o autor relata se assemelha muito ao que Paulo Freire dizia sobre o reconhecimento do vocabulário do aluno. É necessário entender o que o aluno está querendo dizer com as palavras que traz. Ao analisar uma obra de arte, o aluno inicia por palavras e termos que vem da contextualização do meio em que vive e para haver um bom entendimento aluno/professor, é necessário entender os conceitos que os alunos têm destas palavras, observar as ideias que utilizam para expressarem suas emoções e compreender o modo como pensam. Tudo para que exista < nós >⁴: aluno e professor.

O motivo por que podemos legitimamente esperar compreender os outros quando estes recorrem a estádios diferentes é que todos nós passamos por estes estádios. São as formas como nós – e não apenas os outros – pensamos, em diferentes épocas da nossa vida. Todos pensamos já como crianças pequenas, e é por isso que podemos ter esperança de as compreender agora. É pelo mesmo motivo, aliás, que muitas vezes falo do modo como <nós> pensamos e falamos, e não do modo como <eles>, ou as crianças, ou, pior ainda, os <sujeitos> pensam e falam (PARSONS, 1992, p. 34).

---

⁴ <nós>: Sígnio utilizado por Michael Parsons quando se refere à união aluno-professor como constituída por pensamento único, um pensamento em comum, a fim de que haja uma ação conjunta.

Assim sendo, através de sua pesquisa, Parsons nos coloca que há uma sequência de estádios de desenvolvimento comum a todos os indivíduos, que se manifesta ou não de acordo com as oportunidades às quais eles têm acesso, mas sempre com o mesmo sentido: da dependência para a autonomia.

Estes estádios são aglomerados de ideias, e não propriedade desta ou daquela pessoa. Cada aglomerado é uma configuração, ou estrutura de pressupostos relacionados entre si e que tendem a associar-se a uma lógica comum entre as pessoas. Assim, podemos nos servir dos estádios para compreender como as pessoas compreendem as obras de arte e em que nível de compreensão elas estão em relação à lógica comum.

Parsons chegou a esta conclusão porque qualquer compreensão minimamente complexa da expressão artística é uma construção social e histórica, um produto coletivo, embora deva ser apreendido individualmente. Como sua pesquisa foi através da pintura, via análise de quadros, mas que pode servir também a outras linguagens de arte, como a videoperformance, o autor esclarece que a significação de uma obra de arte não é a visão particular do artista ou do espectador, e também não é uma essência interna independente da sociedade. É algo que pertence ao domínio público, algo a que podemos ser mais ou menos sensíveis e cuja aplicação pode exigir da nossa parte mais ou menos esforço. Os estádios do desenvolvimento estético são níveis progressivos de capacidade crescente para interpretar a expressividade das obras de arte.

Christina Rizzi resumiu uma caracterização dos estádios de desenvolvimento estético segundo Parsons, descrito a seguir. Mudando a palavra estádio para estágio, a síntese de Rizzi apresenta os cinco estágios de desenvolvimento de Parsons da seguinte forma:

Primeiro estágio – gosto intuitivo pela maioria das obras, reação ao tema do quadro por associações livres; aceitação de tudo sem distinção. Não há ainda a consciência do ponto de vista dos outros. Palavra síntese: preferência.

Segundo estágio – a ideia dominante é o tema. A relação sujeito/obra organiza-se em torno da ideia de representação, a emoção é o que deve ser representado e o estilo só é apresentado do ponto de vista do realismo. Reconhecer implicitamente o ponto de vista do outro; o observador já tem a capacidade de distinguir aspectos relevantes dos irrelevantes em termos estéticos. Palavra síntese: beleza e realismo.

Terceiro estágio – perspectiva da expressividade. A observação da obra é feita buscando-se a experiência que ela pode proporcionar e quanto mais intensa e interessante for a vivência, melhor será o quadro. Há uma nova consciência a respeito da interioridade da experiência dos outros. É o momento em que se toma consciência da própria experiência dos outros. É o momento em que se toma consciência da própria experiência como algo íntimo e único. Palavra síntese: expressividade.

Quarto estágio – consideração da significação da obra como sendo mais social que individual, integrada a uma tradição e resultado do trabalho de um conjunto de pessoas ao longo do tempo. Manifesta-se a capacidade de relacionar diferentes obras e estilos, e há uma história da sua interpretação. Tudo o que a arte exprime é

reinterpretado em termos de forma e estilo e o juízo estético é considerado como racional e passível de objetividade. Palavra síntese: estilo e forma.

Quinto estágio – um estilo deixa de ser uma categoria preestabelecida e torna-se um conjunto criado com um determinado objetivo: a arte é prezada como forma de levantar questões e não por transmitir verdades. E isso exige a transcendência da específica dimensão cultural. A essência desse estágio é a busca de fundamentos para as interpretações e juízos que devem estar acessíveis a toda gente. É quando é distinguido mais claramente o juízo da interpretação. A interpretação é a reconstrução do sentido; juízo é avaliação que se faz do valor do sentido. Palavra síntese: autonomia (RIZZ1, 2002, p.67).

No capítulo Interpretações e Resultados desta dissertação é apresentado como os desenvolvimentos por estágios de Parsons ajudaram a compreender o nível de entendimento que os alunos do pesquisador tinham sobre as leituras das videoperformances, aula por aula.

3.3 SISTEMA DE CRÍTICA ARTÍSTICA – *IMAGE WATCHING*

Durante o curso/pesquisa de videoperformance, a leitura, análise e a interpretação das obras de arte foram influenciadas pelo Sistema de Crítica Artística – *Image Watching* do professor Robert Ott. Os benefícios do *Image Watching* refletidos pelo pesquisador são:

- Proporciona um sistema de crítica de arte perceptivo, conceitual e interpretativo, que gera conhecimento, a partir de obras de arte, para ser expresso no trabalho de atelier, transformando assim este sistema de crítica artística em produção criativa na aula de Arte;
- Proporciona o conhecimento de si mesmo e da natureza;
- Estimula a integração dos conceitos inerentes à estética, história da arte, crítica de arte e produção de arte;
- Busca somar o conhecimento de si mesmo e da natureza com conhecimento sobre arte, a fim de tornar o aluno sensível ao universo da arte e ao universo das heranças artísticas.

O professor Ott acredita que o crescimento estético da arte-educação tem como base a organização das habilidades pessoais e emocionais por meio da aquisição de conhecimentos sobre arte. Ao conhecer arte, o aluno vai organizando estes conhecimentos juntamente com as suas habilidades pessoais e emocionais. Para isto, a crítica pessoal é fundamental.

Crescimento estético e produção artística andam de mãos dadas e encontram sua realização completa quando desenvolvidos por meio de um processo de ensino sistemático que envolve o aluno na crítica de arte e na produção artística (OTT, 1997, p. 123).

A crítica necessita ser expressa e a expressão artística dos alunos realiza melhor esses critérios durante as aulas, durante o curso ou no atelier. Crítica artística diz respeito ao esclarecimento. Ela vai orientar e atrair atenção para as obras com o propósito de desenvolver seu conhecimento. Crítica artística é a integração das atividades de fazer arte e diálogos sobre a arte que transpira do perceber e entender a obra em exposição.

Ensinar crítica usando uma abordagem visual ou verbal como técnica de aprendizagem exige um sistema que efetivamente promova realização aos alunos. O uso do *Image Watching* proporciona meios para respostas assimilativas e interpretativas, apresentando numerosas oportunidades para ensinar por meio das reações em grupo e de partilhas nas descobertas a respeito da arte.

3.3.1 Aplicação do *Image Watching*

Em duas etapas. A primeira etapa da aplicabilidade do sistema *Image Watching* chama-se *Thought Watching*. A segunda etapa são os procedimentos que se articulam em cinco categorias, aplicadas a princípio, nesta ordem: **descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando.**

3.3.1.1 *Thought Watching*

É um aquecimento. Uma motivação para o envolvimento no *Image Watching*. Serve para aumentar o envolvimento nas experiências de observação e crítica, que é considerada essencialmente como sendo uma experiência interpretativa e de mediação. Propicia ao aluno tornar-se mais autêntico, participante de uma atmosfera favorável e não ameaçadora de capacitação para a crítica.

Como ocorre em todas as artes que incluem a performance – o teatro, a dança ou a música – o *Thought Watching* corresponde a um período de aquecimento. Nessa etapa os alunos preparam-se para atuar e aqui a performance é uma atividade de responder as obra de arte. A performance inclui o perceber e o compreender a

natureza das obras. Jogos teatrais que afinam habilidades perceptivas, atividades planejadas para levar a motivação, a participação na crítica, partituras musicais selecionadas para desenvolver atmosfera ou humor perceptível, sequência de movimentos que aumentem as respostas sensoriais, poesia e literatura selecionadas para afinar a sensibilidade, diálogo e leitura que elevem as possibilidades da compreensão – tudo torna-se aceitável para ser empregado durante essa etapa. (OTT, 1997, p.126)

Indo ao encontro do pensamento de Paul Zumthor (2000) sobre performance, descrito nesta dissertação, Ott defende que os alunos, ao se relacionarem com as obras em exposição, estão participando de uma performance, usando todos os seus sentidos e energia de concentração para produzir a performance em crítica de arte. Lembrando que performance, segundo Zumthor, é a ação complexa pela qual uma mensagem poética é transmitida e percebida, não apenas pela ação do intérprete de uma obra, mas também a função do receptor, os meios e condições de transmissão da mensagem.

Ao iniciar cada categoria do *Image Watching*, passar antes pelo *Thought Watching* é recomendável.

3.3.1.2 As categorias do *Image Watching*

- **DESCREVENDO**

A categoria descrevendo pede aos alunos que observem a obra estudada, primeiro como obra de arte, antes de se envolverem com alguma outra forma adicional de observação, que a arte fale primeiro para o indivíduo.

Os alunos fazem um inventário ou uma lista de tudo o que é perceptível sobre a obra de arte. Essa lista é monitorada pelo instrutor, mas é desenvolvida e verbalizada pelos alunos. O papel do instrutor é iniciar com questões que ajudarão os alunos a exteriorizarem suas percepções. As perguntas feitas pelo instrutor devem ajudar a tocar itens que preencherão as necessidades da elaboração do inventário. O que é verdadeiramente visto na superfície da obra de arte precisa ser deduzido pelos alunos, que precisam verbalizar essas percepções e partilhá-las com os outros. Assim procedendo confirmam suas percepções pessoais e muitas vezes ampliam-nas com a colaboração de participantes. O professor nessa atividade é um catalisador e não deve fazer uma palestra ou direcioná-la formalmente. Os alunos adquirem um senso de confiança que vem de olhar cuidadosamente para a obra de arte expressando essas percepções e confirmando suas descobertas durante esta atividade.

- ANALISANDO

Analisando é a segunda categoria do *Image Watching* e proporciona dados para investigar intrinsecamente a obra de arte. Procurando utilizar termos e nomenclaturas corretas, o professor direciona o aluno a analisar quais os elementos da composição da obra, de que maneira foi executada ou foi percebida, como se produz uma obra com as características observadas, que ferramentas são necessárias para fazer uma obra de tal porte. Investigar os elementos da composição e das formas da obra de arte leva a uma compreensão básica, ajuda na apreciação da obra e motiva o aluno a querer conhecer as habilidades e competências que o artista que a produziu possui. Move-se da descoberta do uso de elementos da obra de arte para as ideias que o artista usa na obra de arte. Algumas vezes ideias e técnica são descobertas juntas. Outras vezes a descoberta das ideias precede as descobertas da técnica. As ideias intrínsecas à obra de arte constituem-se em elementos essenciais à crítica e servem de inspiração aos alunos. E obviamente: “Ideias sem conhecimentos das técnicas artísticas que as expressam não proporcionam base suficiente para a real produção artística.” (OTT, 1997, p.130)

- INTERPRETANDO

Interpretando abre espaço exclusivo para as respostas pessoais e sensoriais dos alunos. Essa categoria enfatiza os alunos a expressarem como se sentem a respeito da obra de arte. Proporciona a oportunidade de perceberem suas próprias emoções, permitindo depoimentos pessoais além de relacionamentos em que são levados em conta os depoimentos dos outros, partilhando estas interpretações pessoais. Respostas pessoais e sensoriais devem ser escutadas também nas categorias descrevendo e analisando, para que o aluno já venha com uma base sobre partilhar opiniões pessoais, adquirindo assim, confiança em si mesmo quando estiver nesta categoria.

- FUNDAMENTANDO

Essa é uma área na qual a ação dos alunos de interpretar obras de arte é baseada em um conhecimento adicional disponível num campo de história da arte ou em alguma crítica que tenha sido escrita ou dita a respeito da obra. O tesouro do conhecimento artístico que está sendo armazenado pelo aluno é posteriormente fundamentado pelo arte/educador que lhe apresenta uma pesquisa a respeito da obra de arte. Mas um cuidado deve ser tomado: a informação adicional proporcionada nesse ponto no sistema tem a intenção de ampliar a compreensão do aluno e não de convencê-lo a respeito do valor da obra de arte.

O que as autoridades escrevem ou falam sobre arte tem muito a oferecer ao aluno e esse conhecimento é melhor assimilado por ele após a obtenção de um embasamento de sua própria experiência. (OTT, 1997, p.131)

Os próprios artistas de obras de arte em estudo têm sido chamados a juntar-se a grupos de alunos, participando de aulas como convidados. Ao conhecerem o pensar crítico dos alunos sobre sua produção, ficam muitas vezes surpresos com a profundidade da compreensão e sensibilidade por eles reveladas. Estes, por sua vez, acatam as opiniões e observações dos artistas com grande interesse. Muitos artistas revelam informações que auxiliam o aluno na compreensão da obra de arte. Os catálogos de exposições, publicações acadêmicas e textos, são documentos essenciais a serem utilizados com os alunos durante a categoria fundamentando. Entretanto, é importante ficar muito claro aos alunos a noção de que não há um padrão único para a crítica. Os alunos obtêm novo respeito e novas descobertas a partir da informação contida nos catálogos, livros, reportagens e até do próprio artista pessoalmente.

- **REVELANDO**

Nesta categoria, surge o momento do aluno ser solicitado a fazer a sua produção artística. É a revelação do aluno dada por uma forma artística ou uma releitura de uma obra percebida por ele. Esta releitura da obra de arte, segundo Ott, é chamada de transformação. O resultado desta produção/transformação adquire um novo significado por meio da integração. Esta nova obra criada pelo aluno foi e tem sido inspirada pelos conhecimentos adquiridos por intermédio do que é percebido, compreendido e apreciado no estudo da arte. E não só da arte, mas de si mesmo, do autoconhecimento.

Quando o aluno está envolvido no ato de transformar, ele não copia ou simplesmente escreve a partir de uma obra, mas cria outra que é baseada nas percepções e compreensões que derivam do observar obras no original.

3.4 PAULO FREIRE E O TEMA GERADOR

“Eu gostaria de ser lembrado como alguém que amou o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, a terra, a água, a vida.” Paulo Freire⁵

Paulo Freire pode ser considerado o educador da consciência, tem o objetivo de ensinar o aluno a “ler o mundo” para poder transformá-lo. Vemos semelhanças suas em todos os autores de arte/educação contemplados na presente pesquisa: leitura do mundo e da arte (Robert Ott), contextualização da arte (Ana Mae), tema gerador ou ideia/imagem geradora (Alex Molleta), o entendimento das palavras do aluno (Michael Parsons). Em todos eles percebe-se Freire intrínseco: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p.29)

O mais interessante foi verificar que na prática do curso/pesquisa desenvolvido para este estudo, os alunos são também “Paulo Freire”. O que se pretende com esta metáfora é relatar que eles eram a educação de Freire, o comportamento de Freire. Tinha-se a impressão de que as aulas só andavam e os alunos só entendiam quando se colocava Freire em ação.

Os alunos falam o tempo todo em amizade, são movidos por ela (vide entrevistas do vídeo anexo – 7ª aula) e se relacionavam com carinho perceptível. O apreciar dos vídeos era muitas vezes feito com eles abraçados entre si, de mãos dadas. O toque carinhoso era percebido quase que o tempo todo. Dentro do ambiente onde as aulas aconteceram, uma igreja, onde a fraternidade é incentivada, se as palavras do pesquisador não relacionassem amor e comunhão, os alunos perdiam motivação para dar atenção à Arte. Os diálogos eram nutridos com amor, humanidade, esperança, fé e confiança. Uma relação de empatia entre todos, porém, críticos na procura de algo.

Os diálogos foram conduzidos de forma a problematizar, criticar, inserir os alunos numa realidade que conduzisse a uma verdadeira transformação. Muitas vezes na percepção dos erros cometidos, prontamente perdoados pelos alunos (às vezes o pesquisador confundia termos da videoperformance e só percebia 15 minutos depois, quando voltava para corrigí-los; os alunos levavam na brincadeira e faziam uma pergunta séria a seguir e a aula continuava). O afeto compartilhado entre todos os envolvidos no projeto era resplandecente.

---

⁵ Ministério da Ciência e Tecnologia - Portal de divulgação científica e tecnológica – Disponível em: http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/paulo_freire_36.html. Acesso em: 07 ago. 2012.

O foco é o aluno. Mas deixávamos de pensar como indivíduos e procurar nos entender, pois o aprendizado não cessa; antes, se dá o tempo todo e é importante refletir sobre os valores que também temos e dos quais não abrimos mão no momento de lecionar. Os erros cometidos e os que ainda virão, são partes de nossa história e o aluno por sua vez, ao sofrer com os erros do educador, busca com eles aprender também. O erro do professor se insere no aprendizado do aluno. Este é um valor que já havia na Capela Menino Jesus.

Freire ensina que para que o conhecimento seja válido, é necessário compartilhá-lo e construí-lo com os outros, mesmo na posição de professor. Porque equívocos podem ocorrer, e a leitura de mundo individual pode estar errada. Portanto a validade do conhecimento deve ser dada socialmente, caso contrário, o diálogo com o aluno seria desnecessário, ou nem haveria diálogo. O professor mandava e acabou a conversa. O diálogo pressupõe a construção em conjunto.

Tomar Paulo Freire como referência no ensino da videoperformance, implicou em fazer com que os valores culturais dos alunos, seus hábitos, seus conhecimentos, seus valores morais e todas as experiências adquiridas como membro de uma capela, uma igreja comunitária, uma sociedade, um grupo de amigos, o curso/pesquisa, a presença do professor etc., estivessem presentes na aula e se tornassem efetivos.

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível diálogo. Não há por outro lado diálogo, se não há humanidade. A pronúncia do mundo com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar se me admito como homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? (FREIRE, 1987, p.80)

3.4.1 Leitura do Mundo e Leitura da Arte

De 01 de janeiro de 1989 a 27 de maio de 1991, Paulo Freire ocupou o cargo de Secretário da Educação da Cidade de São Paulo. Tempo este em que o pesquisador cursava da 7ª série e 8ª série do Ensino Fundamental ao 1º ano do Ensino Médio, vivenciando como aluno o período de sua gestão como secretário. A importância do diálogo começara a tomar muita força entre os professores que julgávamos mais sábios e humildes. Alguns professores estavam contextualizando com a política da Educação de São Paulo.

Leitura de mundo leva a uma contextualização de mundo. "Eu leio o mundo, compartilho o mundo lido. Agora vamos reconstruir o mundo" (GADOTTI, 2006). O mundo é onde estamos, nossa sociedade e os seres que a habitam. É a Capela Menino Jesus e sua comunidade. Somos nós e você juntos. Aproximarmo-nos do mundo, retirar desse mundo lido os elementos que servem para nossas vidas e a vida dos outros e compartilhar esta leitura é reconstruir o mundo.

Michael Parsons utiliza muitas vezes o termo <nós>, escrito desta forma. É a ênfase de que <nós> deve ser como <um>. Este <um> é quem constrói o mundo. O <nós> é um ser único, dotado de um pensamento. É a comunhão que Freire fala. A leitura de mundo é individual, mas se não for compartilhada, ela não constrói. É no diálogo que construímos o mundo.

O mesmo raciocínio funcionou para a arte. Ao compartilhar a leitura de obras de arte, que é individual, poderemos juntos construir uma nova obra de arte. Utilizar Freire no curso/pesquisa é também ler, contextualizar e produzir videoperformance.

3.4.2 Reconhecendo o Vocabulário

O ser humano aprende por sucessivas aproximações ao objeto, ficando sempre como seu aprendiz, pois a cada nova aproximação, o objeto apresenta uma coisa nova, há sempre dimensões que escapam a primeira vista. Nós aprendemos ao longo de toda a vida. Somos seres inacabados e estamos aprendendo sempre. Ótimo! Isto já foi falado milhões de vezes por muitos educadores. O que Paulo Freire enfatiza é que só aprendemos quando aquilo que estamos aprendendo é significativo e faz parte do nosso projeto de vida. A partir do projeto de vida dos alunos é que o conhecimento é construído. O conteúdo programático deve partir do contexto em que o aluno está inserido.

No presente caso foi mais simples, pois o pesquisador nasceu e foi educado no bairro em que o curso/pesquisa foi realizado. Porém, muitas palavras e gírias não eram reconhecidas, pois havia um vocabulário local ATUAL. Por exemplo, um dos alunos disse que o pesquisador era um professor “zica”. Zica? Zica é uma coisa que deu problema. O pai do pesquisador diz até hoje: “ - Iii! Deu zica!”, ou seja, deu errado. Mas para o aluno, “zica” é uma ótima qualidade, coisa boa. No vídeo, aula 10, na entrevista coletiva, o aluno Marcos fala que o curso foi “zica”, é um elogio (DVD, *entrevistas*, 11’ 10’’).

Assim, buscamos reconhecer o vocabulário, descobrir o significado das palavras utilizadas para conhecer sua leitura de mundo.

Outro passo importante foi obter o conhecimento prévio a respeito de arte por parte dos alunos, pois buscamos aprofundar as informações que já dispunham, sempre motivando, seduzindo. Com simplicidade, sem orgulho ou prepotência de saber fazer algo artístico, mas para fazer arte com vontade e brilho, o que é bom para todos!

3.4.3 Tema Gerador para criar obras de arte

O professor de Arte ajuda o aluno a se organizar, a caminhar por ele mesmo, a ter autonomia intelectual. Flexibiliza o aluno a adquirir a liberdade de traçar seus próprios caminhos, seus gostos pelo fazer artístico, suas emoções e pontos de vista. O aluno deve ser protagonista e participar de tudo que tem a ver com a sua vida e não somente receber as normas de fora.

Para podermos ensinar, devemos partir do conhecimento do aluno, mas sempre num processo dialógico: aluno ensina professor e vice-versa. Para isso é importante o educador conhecer o meio em que o aluno está inserido, o ambiente em que vive e sua comunidade. E buscar se manter atualizado com o vocabulário, como se deu no presente caso. A palavra é coisa séria. A palavra traz um conceito, uma ideia, e esta está contextualizada com o meio do aluno, o universo, o seu ambiente.

No seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire defende um ensino dialético, onde a escola pode deixar de ser campo de reprodução para ser agente de transformação da realidade, desenvolvendo processos de criação e recriação de conhecimento. Através desta dialética do conhecimento, Paulo Freire elaborou uma proposta metodológica chamada *Tema Gerador de Ensino*.

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”. Antes de perguntar-nos o que é um “Tema Gerador”, cuja resposta nos aclarará o que é o “universo mínimo temático”, nos parece indispensável desenvolver algumas reflexões. Em verdade, o conceito de “tema gerador” não é uma criação arbitrária, ou uma hipótese de trabalho que deva ser comprovada. Se o “tema gerador” fosse uma hipótese que devesse ser comprovada, a investigação, primeiramente, não seria em torno dele, mas de sua existência ou não. (FREIRE, 1987, p. 54)

Apropriamo-nos da ideia do Tema Gerador como algo a tratar um tema que gere uma ação: movimento de aprendizado, um conceito novo, uma obra artística etc. Este tema vem através das palavras do sujeito, podendo ser até mesmo uma única palavra. Esta palavra/tema surge da relação homem-mundo e homens-homens, percebendo assim qual é a real necessidade do grupo para depois agir em conjunto e descobrir o que é imprescindível para a resolução dos problemas do grupo, pois para Freire aprendemos em comunhão. Se fôssemos definir o que é *tema gerador*, seria: “*universo mínimo temático*”. É o que Paulo Freire escreveu. E o que é “universo mínimo temático”? - A palavra (tema) de real importância para nós. O que é importante para todos e para o mundo.

Assim, é necessária uma investigação temática através de palavras trazidas pelos alunos. Tema é definido por muitas palavras, mas pode se dar por uma única palavra. A palavra geradora também define tema gerador.

Descobrir o significado de determinado problema da vida do aluno e da vida de todos da comunidade, envolve conscientizar que conhecer o problema do outro é importante, porque ele é parte conjunta do saber e, muitas vezes, são problemas iguais. Um problema que o aluno julga ser óbvio deve ser conversado, porque o óbvio para o aluno, ou seja, a palavra que utiliza, que para ele é óbvia no conceito, deve ser explorada e analisada dentro do seu contexto. Da análise do contexto tiramos a palavra entendida por todos do grupo.

3.4.4 Palavra, Imagem e Música geradora de Videoperformance

O tema gerador de Paulo Freire foi utilizado no curso/pesquisa como inspiração didática a fim de ajudar o aluno a criar sua videoperformance. Como a leitura do mundo (estudo do meio) unfluencia na criação de arte, é importante que o aluno traga o seu universo para dentro da obra de arte, para sua efetiva criação.

Mas no âmbito do projeto, não se pretendeu achar somente uma palavra geradora. Questionou-se sobre a imagem e a música geradoras. Questionou-se acerca destes três itens geradores (palavra, imagem e música) durante todo o curso, em muitos momentos. E os alunos procuravam responder. A meta era que a videoperformance a ser criada tivesse muito a ver com o aluno criador.

Assim, buscou-se: a palavra geradora - a imagem geradora - a música geradora, por meio de questionários e entrevistas realizadas durante o curso e por meio de exercícios de busca de uma imagem cinegrafada pela câmera (ver questionários ANEXOS e no DVD).

3.5 INTERTERRITORIALIDADE

“Vivemos na era ‘inter’. Estamos vivendo um tempo em que a atenção está voltada para a internet, a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios como modo de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios.” (BARBOSA, 2008c, p.23)

A colaboração entre as artes e os meios de produzi-las vem se intensificando. Há uma riqueza estética na hibridização⁶ de códigos e linguagens operadas pela arte hoje. Videoperformance, neste ponto de vista, é uma linguagem híbrida da arte, porque contém música, visuais, cênicas, audiovisual etc. Porém, não é necessário saber estas linguagens - saber ler, fazer e contextualizar - porque videoperformance, apesar de ser híbrida, é uma linguagem específica da arte, caso contrário, teríamos que ser polivantes na arte para poder saber videoperformance, ou seja, ler, fazer e contextualizar todas as linguagens contidas na nesta linguagem. A hibridização traz uma linguagem própria da arte, com características inatas, como descrito no capítulo videoperformance desta dissertação.

Polivalência consistia em um professor ser obrigado a ensinar ler, fazer e contextualizar: música, teatro, dança, artes visuais e desenho geométrico, tudo junto, da quinta série do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. O que é impossível.

Agora, a arte contemporânea, como a videoperformance, trata na verdade é de interdisciplinarizar. A interdisciplinaridade é desejada. “Polivalência não é interdisciplinaridade”. (BARBOSA, 1984, p. 81-89)

Pessoas com suas competências específicas interagem com outras pessoas de diferentes competências e criam, transcendendo cada um seus próprios limites ou simplesmente estabelecendo diálogos. São exemplo os happenings, a performance, a body art, a arte ambiental, a vídeo art, a arte computacional, as instalações, a arte na web etc. (BARBOSA, 2008c, p.24)

---

⁶ Os termos hibridização, hibridismo ou híbrido na arte, vem sendo utilizados quando se quer nomear a processo de formação de uma nova linguagem da arte por meio da união de linguagens artísticas.

O hibridismo é causado pela ação da interdisciplinaridade. O hibridismo já supõe que as ações interdisciplinares se fundiram, se misturaram e se transformaram em outra coisa. Como uma mistura química que não tem retorno, como se o fogo fundisse as linguagens e daí surgisse uma linguagem totalmente nova, assim é arte híbrida, e provém da interdisciplinaridade entre linguagens.

Videoperformance não é a soma de música, com vídeo, dança, teatro, performance etc. Mas sim a fusão entre todas elas, esta interdisciplinaridade causou uma “combustão”, e desta “explosão” é que surgiu a nova linguagem.

Queremos chamar atenção para interculturalidade, a interdisciplinaridade e a integração das artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios que reclamam uma visão rearticuladora do mundo e de nós mesmos. (BARBOSA, 2008c, p.24)

Ana Mae está chamando a atenção para que as linguagens da arte conversem entre si. A arte/educação não precisa se prender necessariamente às linguagens das artes visuais, musicais, teatrais e da dança. Não há limites reais que proíbam o ensino das artes híbridas. Elas e suas tecnologias multimidiáticas são muito bem-vindas.

As artes de certa forma sempre estiveram interligadas sobretudo no que se refere a música em parceria com a poesia, a dança, o teatro. Mas as novas mídias, surgidas em fins do século XIX e ao longo do século XX, como a fotografia, o cinema, a televisão, o vídeo e mais recentemente a tecnologia digital, colocando ao alcance dos artistas novos meios de criação e execução de suas obras, vieram alterar drasticamente este quadro. (CID CAMPOS in BARBOSA, 2008c, p. 185)

Cid Campos - músico, compositor e produtor – atua na experimentação musical ligada à poesia, vídeo, dança, teatro e cinema e tem como meta estabelecer não simples diálogos, mas uma integração de várias artes. Para tanto, a tecnologia computadorizada e a videografia deram uma contribuição fundamental, fornecendo os meios para materializar este objetivo.

Assim, o que ele está criando é uma linguagem nova da arte. Talvez multimídia de palco, não sabemos ao certo. Porque a interterritorialidade não nos permite discernir em qual território se encontra o que ele produz. É a hibridização.

O ensino/aprendizagem da videoperformance pode se iniciar pelas imagens visuais, ou pelas sonoridades. O professor deve ficar atento a perceber o ponto de partida que o aluno adolescente já tem em seus conhecimentos prévios de arte. Pode vir da dança, do teatro, da música. O ponto de partida deve vir do aluno e o professor deve incentivar o que o aluno já sabe, para que enriqueça seu conhecimento prévio e compreenda que a videoperformance é

uma linguagem nova. Vários são os pontos de partida; pode ser que o aluno desenhe bem, mas ao tomar contato com a videoperformance, sua expressão frente às câmeras de vídeo não será a expressão de um desenhista somente, mas sim de um *performer*, uma *persona* desenhista (COHEN, 2011).

“Apesar de trabalhar com imagens, o som tem um papel mais primordial, como uma espécie de ponto de partida processual.” (BAMBOZZI in BARBOSA, 2008c, p.201). Lucas Bambozzi, desde o final dos anos 1980, desenvolve estudos e trabalhos artísticos em torno da expressividade audiovisual com ênfase nos meios eletrônicos e suas confluências. Já apresentou obras em vídeo, filme, instalação, trabalhos *site-specific*⁷, vídeos musicais, projetos interativos, internet e CDROOM. Seus trabalhos vêm sendo frequentemente premiados e exibidos em festivais e mostras em mais de trinta países. Paralelamente é também docente e pesquisador. (www.lucasbambozzi.net)

Ao estudar Lucas Bambosi, observamos que para o artista não é necessário saber com qual linguagem específica da arte ele está lidando; a câmera pode ser um pincel, uma caneta ou um instrumento musical. Afirma que começam a existir somente agora instrumentos que permitem tocar ou manipular imagens de uma forma mais direta, de forma parecida como o tocar de um instrumento. Experiências como essas, que partem de confluências de procedimentos entre várias expressões artísticas, formam a base de um terreno bastante rico, que traz a oportunidade de melhor extrair as possibilidades entre imagem e som.

A inserção das novas produções contemporâneas na arte/educação pode ser iniciada através da videoperformance por se tratar de uma produção mais simples para o adolescente. Ler videoperformance é muito rico em termos de imagem e som e sua contextualização é contemporânea. Assim como descrevo no capítulo da produção de videoperformance, uma câmera de celular e uma *workstation* simples com *software* gratuito, são suficientes para iniciar o fazer. Professor de arte já pode começar o ensino/aprendizagem sem medo.

---

⁷ Site-specific: arte criada para existir em um local específico, ambiental. Termo que teve sua origem na arquitetura paisagística.

3.6 FUNDAMENTOS DA VIDEOPERFORMANCE

3.6.1 Performance

Para Paul Zumthor, performance é a ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente transmitida e percebida, não apenas pela ação do intérprete de uma obra, sua voz, todo o seu corpo, sua gestualidade, respiração, transpiração, efeitos vocais e mais, mas também a função do receptor, os meios e condições de transmissão da mensagem. Mesmo que silenciosa e distante, a performance exige um receptor que acate a mensagem e reaja a ela e em virtude deste diálogo, o receptor de alguma forma, torna-se co-autor da comunicação poética. (ZUMTHOR, 2000)

O território da performance, por excelência, é sem dúvida o corpo em ação. Por sua natureza interdisciplinar e multimidiática, geralmente tem no corpo do artista seu ponto de partida e seu limite. Para Hugo Fortes, é a partir do corpo que o artista recebe as informações sensoriais com as quais elabora sua poética e é através do corpo que ele a expressa. Se na performance não há limites para a utilização de mídias, técnicas, materiais ou objetos, talvez o único denominador comum que reúna os artistas performáticos sob uma mesma classificação seja a utilização do corpo em ação. (FORTES, 2008)

No caso da videoperformance, intérprete e ouvinte/espectador não se encontram fisicamente presentes no mesmo instante em que esta se realiza. A performance mediatizada tecnicamente necessita, pois, de aparatos técnicos para a emissão da mensagem ou ainda, para a emissão e recepção, simultaneamente. É o caso do cinema, do vídeo, da internet, dos microfones de amplificação, da transmissão radiofônica e todas as mídias.

No âmbito das artes visuais, a autora Regina Melim esclarece que:

Nas artes visuais, sempre que ouvimos a palavra “performance”, é comum nos remetermos de imediato à utilização do corpo como parte constitutiva da obra, e nossas principais referências têm sido frequentemente os anos 1960 e 1970. Muitas vezes, também, somos levados a pensar em um único formato, baseado no artista em uma ação ao vivo, visto por um público, num tempo e espaço específicos. (MELIM, 2008, p. 7)

A participação do espectador diante da reavaliação do objeto era imprescindível, estabelecendo ao artista a condição de um propositor de ações, que seriam levadas a termo pelo espectador-participador. Obras como as de Hélio Oiticica ou Lúcia Clark, diante das quais o espectador era sempre solicitado a usá-las ou manipulá-las, pois a mera contemplação não bastava para revelar seu sentido. (MELIM, 2008, p. 57)

Para Renato Cohen, autor do livro *Performance como Linguagem*, o artista plástico dos anos 1950 visava valorizar o momento da criação e desta maneira, a performance é, antes de tudo, uma expressão cênica. Um quadro sendo exibido não caracteriza uma performance, mas alguém pintando esse quadro, ao vivo, já poderia caracterizá-la. Numa classificação topológica, a performance⁸ se colocaria no limite das artes plásticas e das artes cênicas, sendo uma linguagem híbrida que guarda características da primeira enquanto origem (o artista não é oriundo do teatro e ele é o sujeito e objeto de sua arte) e da segunda enquanto finalidade (o artista transforma-se em atuante, agindo como um *performer* - artista cênico).

O *performer* trabalha em cima de suas habilidades, sejam elas físicas (dança, malabarismo, canto) ou até totalmente intelectuais. Sua criação tem um vocabulário próprio, interessando uma marca pessoal ou do grupo. Só que há uma acentuação muito maior do instante presente, do momento da ação (o que acontece no tempo real). Isso cria a característica de rito com o público, não sendo mais só espectador, e sim, estando numa espécie de comunhão. No próprio processo de propaganda do espetáculo vai se veicular a figura do artista e não alguma coisa que ele vai representar. Anuncia-se uma performance de Aguillar, de Ivald Granatto, de Denise Stocklos, e não das personagens ou da peça que eles possam fazer.

Na *performance* geralmente se trabalha com *persona* e não personagens. A *persona* diz respeito a algo mais universal, arquetípico (exemplo: o velho, o jovem, o urso, o diabo, a morte, etc). A personagem é mais referencial. Uma *persona* é uma galeria de personagens [...] O trabalho do *performer* é “levantar” sua *persona*. (COHEN, 2011, p.107)

A busca do desenvolvimento pessoal é um dos princípios centrais da arte da performance. Não se vê a atuação performática somente como uma profissão, mas também como um palco de experiência ou de tomada de consciência para utilização na vida, não havendo assim uma separação rígida entre arte e vida. A *persona* está para o *performer* assim como o personagem está para o ator.

---

⁸ Nos Estados Unidos o termo *performance art* é utilizado para definir a expressão.

3.6.2 Videoarte

Entre os críticos, há um consenso de que o vídeo visto como meio para expressão estética surge oficialmente no Brasil em 1975, a partir de duas grandes mostras de videoteipe brasileiros, uma em São Paulo e outra na Filadélfia (EUA). No Brasil, toda a primeira geração, “geração dos pioneiros”, de criadores de vídeo era constituída de nomes em geral já consagrados no universo das artes plásticas ou em processo de consagração, como foram os casos de Antônio Dias, Anna Bela Geiger, José Roberto Aguiar, Ivens Machado, Letícia Parente, Sônia Andrade, Regina Silveira, Júlio Plaza, Paulo Herkenhoff, Regina Vater, Fernando Cocciaralle, Mary Dritschel, Paulo Bruscky e tantos outros. A título de exemplo, num dos trabalhos mais perturbadores dos anos 1970, a artista Letícia Parente bordou a palavra MADE IN BRASIL sob a própria planta dos pés, apontada para a câmera num *big close up*. (DVD, *videos/artistas*, 00’00’’).

Segundo Arlindo Machado (1997), o vídeo nasceu integrado ao projeto de expansão das artes plásticas, como um meio entre outros, mas no processo criativo do artista, ele nunca chegou a ser encarado com exclusividade. Às vezes, era mesmo difícil compreender os trabalhos de videoarte fora do conjunto da obra do autor. Não se buscava ainda explorar possibilidades de linguagem próprias do vídeo, a não ser em um ou outro caso isolado, as vezes até de forma accidental. Essa situação só seria modificada um pouco mais tarde, quando uma nova geração, mais comprometida como a exploração dos recursos retóricos da imagem eletrônica, finalmente entrasse em cena.

Ninguém melhor que Rafael França deu continuidade ao projeto estético dos pioneiros (simplicidade formal, uso moderado de tecnologia, inserção ‘narcísica’ do próprio realizador na imagem, auto-exposição pública). Como acontecia em quase toda a obra da primeira geração, o personagem principal dos vídeos de França é quase sempre ele mesmo, seja figurado, pessoalmente como protagonista, seja se fazendo projetar no outro. França praticava a videoarte especulando seus próprios conflitos interiores, de cunho bastante pessoal, como a indignação dramática sobre a questão da homossexualidade e sobretudo, sua obsessão maior, a fatalidade da morte. França morreu de AIDS aos 33 anos de idade e praticou videoarte até o final de sua vida.

A evolução de equipamentos trouxe mudanças nos modos de produção e estilo da videoarte.

Com a tecnologia digital, a videoarte começa uma fase de desenvolvimento tão importante quando o acesso aos sistemas de edição nos anos 70. As realidades artificiais invadem o pensamento do videoartista, que passa a manipular esse dado extra em seu trabalho. Os efeitos especiais proliferam e dão ao artista a capacidade de manipular os códigos visuais após a gravação. (FRANÇA,1997, p.101)

Apesar de muito apreciar os trabalhos de Rafael França, o pesquisador optou por não passar seus trabalhos aos alunos pelos seguintes motivos: 1- dificuldade em localizá-los na Internet, pelo menos até meados do curso – abril/maio de 2012, sendo este um dos critérios utilizados para selecionar os vídeos para leitura; 2- os temas de Rafael são de abordagem delicada para o local onde foi desenvolvido o curso, pois que são carregados de expressões vulgares, nada agradáveis ao ambiente religioso e Católico. Provavelmente haveria atritos com o padre e com a comunidade. Novamente vem a tona a prova da necessidade da contextualização para a escolha dos vídeos para apreciação.

3.6.3 Artemídia

Arlindo Machado (2007) explica que o vocábulo “ARTEMÍDIA”, forma aportuguesada do inglês “MEDIA ARTS”, tem-se generalizado nos últimos anos para designar formas de expressão artística que se apropriaram de recursos tecnológicos das mídias e da indústria do entretenimento em geral, ou intervêm em seus canais de difusão, para propor alternativas qualitativas. *Scriptu Senso*, o termo compreende, portanto, as experiências de diálogo, colaboração e intervenção crítica nos meios de comunicação de massa. Mas, por extensão, abrange também quaisquer experiências artísticas que utilizem os recursos tecnológicos recentemente desenvolvidos, sobretudo nos campos da eletrônica, da informática e da engenharia biológica. Incluímos portanto, no âmbito da artemídia, não apenas os trabalhos realizados com mediação tecnológica em áreas mais consolidadas, como as artes visuais e audiovisuais, literatura, música e artes performáticas, mas também aqueles que acontecem em campos ainda não inteiramente mapeados, como a criação colaborativa baseada em redes, as intervenções em ambientes virtuais ou semivirtuais, aplicação de recursos de *hardware* e *software* para a geração de obras interativas, probabilísticas, potenciais, acessíveis remotamente etc. Nesse sentido, “artemídia” engloba e extrapola expressões anteriores, como “arte & tecnologia”, “artes eletrônicas”, “arte-comunicação”, “poéticas tecnológicas” etc.

Figura 5 - Dick Higgins, [*Fluxus Chart*], 1981. Ink on Paper, 45.7 x 58.4 cm⁹
 Fonte: http://stendhalgallery.com/?page_id=5564 . Acesso em: ago. 2012

Na figura 5 Dick Higgins demonstra uma inter-relação entre linguagens artísticas e a possibilidade de novas linguagens surgirem, sendo que esta intermídia pode expressar uma única linguagem de arte: fusão conceitual. Interações humanas descentralizadas e baseadas principalmente nas necessidades específicas de um determinado corpo, neste caso artistas. O gráfico mostra intersecções entre trabalho fluxus e afins e não faz nenhuma tentativa de cronologia linear. Fluido na forma, o gráfico mostra círculos concêntricos e sobrepostos que aparecem para se expandir e contrair em relação ao "Intermedia", quadro que os engloba. É uma estrutura aberta que convida a um jogo.

3.6.4 Vídeo ou Performance?

Fernando Cocciaralle, através de entrevista concedida a André Parente (PARENTE, 2007) nos conta que nos anos 1970 as performances (que ninguém chamava de performance, eram *happenings*¹⁰ ou intervenções) tinham por característica um certo desdobramento temporal, que precisava ser registrado, digamos, apenas como memória, ou havia um fotógrafo que pegava a sequência, ou alguém com uma Super-8, uma 36mm etc. Então, o vídeo é suscitado por uma demanda muito séria, que se dá no campo da experiência artística, que é pensar agora o tempo e o espaço como valores articulados.

⁹Dick Higgins, *Intermedia Chart*, 1995. Postcard, 10.7 x 15.3 cm, courtesy of the Estate of Dick Higgins.

¹⁰ *Happening*: linguagem que incorpora elementos de espontaneidade e improvisação, nunca se repetindo da mesma maneira a cada nova apresentação. Apesar da semelhança com a performance, o *happening* é imprevisível e livre. O artista leva somente sua intenção inicial e depois improvisa com interações do público. Já a performance tem começo, meio e fim determinados e não propõe a mesma integração social do *happening*.

Portanto, tem-se a performance documentada em vídeo ou fotografia, e a performance feita para o vídeo, para ser expressa em vídeo. Mas cremos no modo de olhar o vídeo com o olhar da videoperformance, bem como na aceitação de que esta provavelmente surgiu da percepção do corpo do artista na videoarte. Pouquíssimos trabalhos dos pioneiros da videoarte eram encarados como performance. Muitas vezes a câmera funde uma imagem de um corpo com outro, só com o movimento (DVD, *videos/artistas, VERSUS*, 51'32'') – isso é uma performance, mas é uma performance da câmera. Se não houvesse a câmera, o artista não poderia fazer. O sentido dela é ser vista em vídeo. Interessante a visão de Cocciarialle a seguir:

Há um equívoco nesta discussão de linguagem, até porque eu não acho nem que hoje em dia se deva falar de linguagem. Nos voltamos para uma neopolitécnia, que está no Photoshop, que está no sintetizador. Ficar falando de linguagem hoje em dia é bullshit, mas se as pessoas acham que a linguagem do vídeo é filmar em close, editar, colocar efeitos, eu diria que é também uma possibilidade do vídeo registrar simplesmente uma performance. Muito mais importante é a situação poética. Como é que uma performance de Letícia Parente botando esparadrapos nos olhos e desenhando seus olhos poderia ser vista tão em close, com tanta intimidade, se não fosse um vídeo? Como é que as pessoas veriam ao vivo se estivessem a dez metros de distância? Iriam ver um olhinho bem pequeno ou nem veriam, porque o próprio corpo de Letícia, provavelmente, seria um obstáculo. Então aquilo que eu vejo ali é vídeo, mas há uma performance, uma ação direta do artista. (PARENTE, 2007, p.68)

3.6.5 Performances de “Estúdio”

Em *Novas mídias na arte contemporânea* de Michael Rush (2006) encontramos uma visão que nos ajuda a compreender a videoperformance. Se a filmadora tornou-se uma parceira das performances de diversos artistas influentes atraídos pelos meios de comunicação de massa eletrônicos, registrando ações íntimas, quase sempre ritualistas, a filmadora representava o “outro”, ou o público.

Se para existir performance preciso do outro, da interação do outro, porque este outro não pode ser uma câmera? As ações performáticas orientadas para o vídeo são gravadas em um espaço inteiramente ausente de público. Como se daria uma performance sem público se, para que ela exista é necessário o receptor? O *performer* estaria por acaso supondo que por trás da câmera exista alguém assistindo ou que vai assisti-lo e por esta conjectura então se automodifica, se autointerage com um suposto fantasma receptor, ou um telerreceptor,

telespectador? Assim, poderia existir, nestes termos, uma “teleperformance”. Visto que *tele* significa longe, há, portanto, uma ligação da videoperformance com a *teleperformance*.

Muitos vídeos podem ser encarados com tal simplesmente, ou como videoarte, ou como performance para vídeo, ou performance de estúdio com diz Rush. Eu poderia chamar também de *teleperformance*, um termo que ainda não li entre os grandes autores. Ou ainda *performancemidia*, sob influência da *artemidia* de Arlindo Machado. Mas resolvi chamar os vídeos que trabalhei com meus alunos de VIDEOPERFORMANCE, termo que julgo mais fácil de entender.

3.6.6 Videoperformance

A autora que mais inspirou na compreensão da videoperformance foi Christine Mello. Este subcapítulo é inteiramente baseado em seus livros, textos e artigos e nas suas aulas, frequentadas pelo pesquisador. Assim sendo, muito do que aqui se registra são as palavras da professora Christine Mello e releituras de seu livro *Extremidades do Vídeo* (2008), o melhor livro da autora, em nosso entendimento.

A autora aponta que o vídeo se potencializou como linguagem a partir do contato com outras linguagens: diálogos do vídeo com a música, a dança, o teatro, a performance, a literatura, com ambientes arquitetônicos e urbanos, com a pintura etc. Meios expressivos da arte sendo contaminados pelo conglomerado sógnico que representa o vídeo.

É a lógica do vídeo +, ou o vídeo que soma seus sentidos aos sentidos de outras linguagens (como no vídeoclip, na videodança, no vídeoteatro, na videoperformance, na vídeocarta, na videopoesia, na vídeoinstalação e nas intervenções midiáticas no espaço público) de tal forma que uma linguagem não pode ser mais lida dissociada da outra. (MELLO, p. 137)

Percebe-se então que há um diálogo entre o vídeo e a performance, onde ambos mantêm seus atributos particulares, mas na manifestação dialógica manifesta-se uma nova linguagem, como uma filha da “união amorosa” entre o vídeo e a performance.

Esse é o caso dos diálogos entre vídeo e performance promovidos nas videoperformances em tempo real, como *Marca Registrada* (1975) de Letícia Parente; e entre o vídeo e a dança, como na videodança *Corpo Provisório*, de 1997, concebida por Adriana Varella.

Para o presente estudo, o que interessa é o corpo do aluno compreendido como organismo cultural, que cria significados por intermédio de sua mediação com mecanismos de registro de imagem – nesse caso com a câmera videográfica. Na videoperformance, este corpo do aluno deve vir agregado de conhecimentos artísticos e logo a seguir, performáticos.

Os artistas que introduzem a arte do vídeo no Brasil revelam a presença crítica do corpo em muitos dos seus trabalhos. Apresentam, em sua grande maioria, práticas performáticas, captadas em tempo real e criadas especialmente para o meio videográfico, não podendo ser consideradas meros registros da ação performática. Nessas manifestações a câmera não registra meramente a ação, ela possui outra função nesses trabalhos.

Na medida em que não existe interatividade com o público, com audiência, ou com o outro, a interatividade do corpo do artista é produzida no enfrentamento com a própria câmera de vídeo. Desse modo, tais tipos de manifestações são frutos do diálogo contaminado entre a linguagem do corpo e a linguagem do vídeo, gerando uma síntese ou a chamada videoperformance. (MELLO, p.144)

Nos anos 1970, os equipamentos de vídeo eram pesados, raros, caros e consequentemente de difícil acesso. Embora o vídeo representasse o mais puro campo do experimentalismo, uma tecnologia emergente, ou a vanguarda dos meios eletrônicos, não foi permitido aos pioneiros do Brasil nem mesmo o acesso aos equipamentos de edição. Os trabalhos de artistas como Letícia Parente, Anna Bella Geiger, Ivens Machado, Paulo Bruscky, Paulo Herkenhoff e Sonia Andrade, realizados entre 1974 e 1980; e os de Amílcar Packer, Corpos Informáticos, Dora Longo Bahia, Fernando Lindote, Gisela Mota, Ivani Santana, Leandro Lima, Lia Chaia, Paula Garcia, Wilton Garcia e Lúcio Agra, realizados mais recentemente, são, em seu conjunto, parte integrante de um mesmo procedimento, ou seja, são práticas artísticas entendidas como videoperformances, captadas em tempo real e criadas especialmente para o meio eletrônico.

Esta nova geração se organiza em torno da produção independente e de abertura de novos circuitos de exibição para o vídeo. Os trabalhos de vídeo nesse período processam, muitas vezes, o corpo por meio de procedimentos de manipulação e edição das imagens. Diferentemente da geração pioneira que trabalhou com tempo real do vídeo, a tendência atual é fragmentar o corpo e decompô-lo em um ritmo alucinante.

Da reconstituição desses fragmentos, surge uma nova visão de organismo e uma nova possibilidade imagética para o corpo, que acolhe em sua constituição sônica toda ordem de interferência no vídeo. Nesses procedimentos, o corpo é reticulado, multifacetado e segmentado. Os inúmeros efeitos introduzidos pelo computador na edição, as alterações de velocidades, as fusões, os frenéticos movimentos de câmera

e os compassos ritmados dos cortes impedem que o corpo seja visto nas variações lineares do tempo real. (MELLO, 2008, p. 147)

No início do século XXI, o vídeo no Brasil já se encontra consolidado como linguagem, possui um caminho próprio no circuito das artes e é uma das tecnologias mais próximas e acessíveis aos artistas e incrivelmente positivo, acessível a muitos alunos da classe considerada financeiramente baixa. Os programas de edição estão disponíveis gratuitamente e muitas câmeras de celular, de origem chinesa e baixo custo, estão com resoluções popularmente aceitáveis de definição.

Voltando para a questão do corpo, Christine Mello nos ensina que o corpo não é meramente objetificado, mas sim agente - emissor e receptor ao mesmo tempo – do gesto performático e da criação de ações participativas. O sujeito, embora aparentemente solitário, interage com a câmera e situa-se em dialogismo com os dispositivos a que tem acesso. Há muita parceria no fazer videoperformance, por exemplo um performa e o outro videografa, trata-se de trabalho em grupo. Porém, cada um faz o que sabe de melhor no determinado tempo que lhe é dado.

Nas videoperformances, há uma espécie de ambiguidade, como se o autor do trabalho e o corpo que atua no interior da obra fossem autônomos. Um corpo enunciado pela máquina é exposto frontalmente por ela: ao mesmo tempo que é a enunciação, a mensagem, é ele também quem, ao vivo, de forma performática, tem o poder de dirigi-la e transformá-la. É nessa síntese, no embate não hierárquico, entre o corpo e tecnologia, que as videoperformances se concretizam. (MELLO, 2008, p.151)

Quem seria então o diretor de um trabalho de videoperformance?

Para o curso/pesquisa ministrado pelo pesquisador, como diretor de cada trabalho foi nomeado o aluno que deu a ideia, a imagem geradora, a faísca que causou a explosão. Talvez o nome correto não fosse diretor, mas sim idealizador. No caso dos adolescentes, o termo diretor já facilitou todo o entendimento que ele era o responsável pela performance que idealizou e deveria dirigir a ação performática dos participantes. Por esta razão, o uso do termo diretor da videoperformance. O aluno dirige sua ideia, através da câmera, através dos colegas *performers* que participam em colaboração um com o outro.

Em meio a tantos fundamentos sobre performance, videoarte, artemídia, performance de estúdio e, termos como teleperformance, *performancemidia* etc., a definição de Christine Mello sobre a videoperformance e o uso deste termo é a que nos pareceu mais coerente. Este hibridismo da linguagem da performance e da linguagem do vídeo, sendo que estas duas linguagens já são híbridas, apresenta no termo videoperformance, uma clareza desta síntese

não hierárquica entre a linguagem do corpo e a linguagem do vídeo. Na videoperformance o corpo é agente do gesto performático, sendo que este corpo está em diálogo constante com a câmera num embate não-hierárquico, mas híbrido de corpo e tecnologia, corpo e máquina, corpo e câmera, corpo e vídeo.

3.7 PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

“Ideias e conceitos não dão bons vídeos; experiências humanas, sim.”
(MOLLETA, 2010, p.20)

O livro *Criação de curta metragem em vídeo digital: uma proposta para produções de baixo custo* (2009) de Alex Molleta, explica como criar, organizar e realizar curta-metragens caseiros em vídeo digital com qualidade artística e baixo orçamento. Seus capítulos abordam todas as etapas da produção e a função de cada membro da equipe. O roteiro, a pré-produção, a edição, a escolha do elenco, a direção, a fotografia, a montagem e a finalização são alguns dos assuntos presentes. Lista ainda sites interessantes e úteis para quem deseja se aventurar na área. Este livro foi suporte na transposição da criação do cinema para a criação da videoperformance.

Apesar de não tratar especificamente da produção da videoperformance, o livro foi escolhido por apresentar uma linguagem de fácil entendimento para os adolescentes, por trazer esta proposta de baixo custo das produções e por incentivar a produção em grupo, o trabalho em equipe. “Um caminho para a produção em vídeo de baixo orçamento: cinema de grupo” (MOLLETA, 2010, p.15)

O autor escreve que na contemporaneidade, o audiovisual corresponde à principal linguagem utilizada para informar e comunicar e que sua prática de criação e produção nunca foi tão acessível. Com a proliferação dos equipamentos portáteis de captação, como os celulares com câmera, bem como dos programas de edição para computadores domésticos, como o *Windows Movie Maker*, os adolescentes vêm produzindo pequenos filmes que circulam pela internet.

É importante que os alunos que estudam arte aprendam a ler artes audiovisuais e contextualizar com o meio em que vivem, para que apreciem com olhar crítico e não se

deixem levar por propagandas enganosas e maliciosas. Com a prática do fazer, a percepção certamente aumenta, melhorando ainda mais este olhar.

Para o fazer audiovisual, o interessante é que Molleta reflete como transportar uma experiência humana para o vídeo, de forma que a ideia seja expressa em imagem visual e sonora. Como a experiência humana é quem traz a ideia, aplicar o Tema Gerador de Paulo Freire faz acolher bem a experiência humana e esta, um “universo mínimo temático” (FREIRE, 1987) torna-se uma palavra. E palavra vira imagem geradora de vídeo.

[...] os problemas da sua comunidade, da sua rua, do seu quintal podem ser transformados em um vídeo de ficção ou em um documentário digital. Isso é regionalizar o cinema, apropriar-se de uma linguagem artística que por muito tempo permaneceu elitizada e entregá-la à população. Isso é cinema de grupo. (MOLLETA, 2010, p.17)

Videoperformance é uma linguagem diferente do cinema, mas em termos audiovisuais são semelhantes. Moletta diz que devemos compor o audiovisual de forma narrativa, ou seja, fazer que a imagem visual e o som transmitam a história por si só. Os diálogos servem para complementar a imagem.

O audiovisual na videoperformance deve conter:

- Imagens com precisão: de forma que o público perceba;
- Coerência: de acordo com a proposta apresentada;
- Densidade: revelem conflitos, que dêem a dimensão do problema ou da dificuldade de sua resolução;
- Unidade de ação: que tenham ligação direta com o tema ou com o conflito principal da *persona*.

Conhecer a locação ou estúdio de produção de antemão, ajuda o videoperformer:

- Na visualização das imagens da câmera e seu corpo em ação performática;
- No posicionamento da câmera e na percepção se haverá ou não luz para a cinegrafia;
- Na definição das cores e texturas dos figurinos e adereços que irá usar;
- Na percepção do espaço e dos movimentos corporais possíveis.

A palavra ideia vem do grego *eidos*, que significa imagem. A palavra história vem do grego *histor*, que significa “o que se sabe porque se viu”. As histórias são fundamentais para os seres humanos porque temos o desejo inerente do conhecimento. Quando tratamos de

cinema, estruturar bem a história antes de contá-la aos outros é primordial. Na videoperformance, não utilizamos exatamente o termo história, mas sim ritual.

O ritual, quando se fala de videoperformance, é o caminho da ação performática a ser traçada pela câmera de vídeo e pela *persona*. Ambas as ações são pensadas anteriormente e, no decorrer delas, as improvisações não são descartadas desde que façam parte do ritual.

Da ideia/imagem passamos a pensar o tema abordado e assim a pensar o ritual. A ideia/imagem é que gera o ritual. Para a videoperformance, o ritual é a maneira de como vamos conduzir a videoperformance, acionar a câmera de vídeo e apresentar as *personas*.

Tem-se, a partir daí, um guia de ritual que apresenta todos os elementos do hibridismo da linguagem do vídeo e a linguagem do corpo, compondo ambientes e situações, visualmente. Pelo guia de ritual da videoperformance sabemos o que vai acontecer com as *personas* e a câmera de vídeo, quando e onde acontecerão as ações, mas não sabemos como tudo vai acontecer. Se a ação se passará de dia ou de noite, se estará ou não chovendo, se ocorrerá numa calçada lotada, se haverá muito barulho ou silêncio total, como serão as *personas* fisicamente, o que vestem, que adornos usam, que sons permeiarão o ambiente, que música estará tocando etc., isto podemos prever. Mas, como as *personas* se comportarão e como será o resultado final da obra audiovisual em termos de imagem e som, isto não podemos prever. Não podemos prever nem mesmo uma possível leitura do apreciador ou telespectador da videoperformance.

Para o cinema, roteiro significa estrada, caminho. É um guia de ação visual e sonora utilizado para contar história e transmitir uma experiência humana. Escrevendo o roteiro, começamos a visualizar o filme pronto: cenas, atuações, efeitos sonoros, efeitos de transição. Vemos tudo acontecendo e devemos passar essas informações. Resumindo, temos:

Ideia (imagem geradora) → enredo → argumento → roteiro

Mas a videoperformance não visualiza o filme pronto. Isto não é possível, como já explicamos. Não temos um enredo e nem um argumento formado para transmitir. Mas temos um guia, um caminho, uma estrada. O termo roteiro pode ser utilizado para a videoperformance desde que se especifique: roteiro de videoperformance. Porém não é recomendado. Preferimos o termo ‘guia de ritual da videoperformance’.

Idéia/imagem (geradora) → ritual → guia de ritual da videoperformance

Enredo e argumento remetem a história do filme e o que ele deve transmitir. O ritual não está ligado à história, porque ele ainda não aconteceu. No ritual é prevista a ação, mas o resultado dela, não. Portando não há como ter enredo e nem argumento.

3.7.1 Linguagem Audiovisual

Existem muitos livros que fazem uma vasta explanação da linguagem audiovisual, do vídeo, do cinema, enfim, não há limites ao certo para nomearmos cada movimento realizado em prol do audiovisual. Mas para o curso/pesquisa de videoperformance, foram separados alguns itens necessários para que o pesquisador e os alunos envolvidos no projeto pudessem conversar sobre vídeo e galgarem entendimento recíproco, afinal o resultado final é fruto da equipe, cada um com sua parcela de criação.

Alguns breves conceitos:

Cena para a videoperformance

Cena provém de cenário. São as ações performáticas que acontecem em um mesmo lugar, onde se tem o mesmo cenário.

Sequência videoperformática

Conjunto de ações videoperformáticas que acontece uma após a outra, em lugares diferentes, em cenas diferentes.

Corte videográfico

É o momento que limita o início e o fim de uma ação videoperformática. É o recurso que permite interromper esta ação para apresentar outra. Pode ser feito diretamente na câmera videográfica ou posteriormente na edição.

Tomada videográfica

A tomada se inicia quando começa a gravação videográfica e termina no momento do corte. Uma sequência é dividida em várias cenas. Uma cena pode ser dividida em várias tomadas. A tomada é a menor unidade da videografia em ação.

Plano videográfico

É aquilo que a câmera vê. Um plano mostra a área em que a ação performática vai ocorrer.

Enquadramento videográfico

Enquadrar significa inserir um ou mais objetos em um quadro. Define o que será mostrado e direciona o foco de atenção da cena.

Composição videográfica

Compor significa eliminar da imagem aquilo que não interessa mostrar, construindo um todo com vários elementos.

Tipos de enquadramento de câmera:

- Plano Geral (PG): a câmera vê todo o ambiente onde está a *persona*. Uma cidade, uma praia, uma montanha, um vilarejo etc.
- Plano Aberto (PA): a *persona* já ocupa uma parte maior da imagem visual, porém ainda se percebe sua relação com o ambiente.
- Plano Americano (PAm): as *personas* são visualizadas até um pouco acima dos joelhos.
- Plano Conjunto (PC): é formado pela combinação de uma *persona* com um objeto, ou pela combinação de mais de uma *persona* em cena.
- Plano Médio (PM): apresenta a *persona* até um pouco acima da cintura.
- Plano Fechado (PF) ou Primeiro Plano (PP): mostra a *persona* dos ombros até o alto da cabeça.
- Close-up: a câmera mostra apenas o rosto de uma *persona*.
- Plano Detalhe (PD) ou Primeiríssimo Plano (PPP): é utilizado para mostrar detalhes significativos de uma *persona* ou objeto.
- Plano Subjetivo ou Subjetiva: quando relacionado com a câmera, esta se torna os olhos da *persona*, fazendo com que o espectador veja o que ela vê.

Tipos de ângulo de posicionamento de câmera:

- Plongê: termo que vem do francês e significa mergulho. É como se a câmera fosse dar um mergulho de cima para baixo no objeto ou *persona*, posicionada de cima para baixo.
- Nivelada: por exemplo, num ângulo da altura dos olhos, ou outra altura (1.5m, 1m, 2m etc.)
- Contraplongê: posição inversa ao plongê. A câmera é posicionada de baixo para cima.

Tipos de movimento de câmera:

- **Panorâmica (pan):** vem do grego antigo *pan*, que significa total. E de *órama*, que quer dizer vista total ou ampla visão de um local ou paisagem. A Câmera gira em seu próprio eixo, paralelo ao plano em que se está gravando. Pode ser feita no sentido horizontal (pan horizontal ou no sentido vertical (pan vertical, também conhecida como *tilt*.
- **Pan Invertida:** quem se desloca é a câmera, mantendo o eixo fixo no objeto ou personagem. A Câmera gira em torno do objeto ou *persona*.
- **Travelling:** termo inglês que significa viagem, caminho. Nesse movimento a câmera sai do seu lugar fixo e percorre um caminho acompanhando a ação ou uma *persona*. Pode ser feita na mão, num carrinho ou num trilho. A grua, aparato que eleva a câmera ao alto, também faz parte do *travelling*.
- **Zoom:** em inglês significa subida rápida e repentina. A única coisa que se move é a lente. O objeto focado na imagem aumenta ou diminui (*zoom in/zoom out*) gradativamente na tela.

Luz, sombra e volume

Fotograma ou *frame*, menor unidade de divisão do vídeo, é composto pela captação de luz e sombra do objeto. Toda projeção de luz sobre determinado objeto produz sombra em sentido contrário, e essa sombra transmite a sensação de volume. Se alterarmos a direção da fonte de luz, alteraremos sua sombra e, conseqüentemente, seu volume. São essas condições físicas que nos dão a impressão de ver tudo em três dimensões (altura, largura e profundidade). Há também a profundidade de campo, quando a câmera consegue focar além do objeto, focando também ações atrás deste objeto.

Cor

Quando falamos de cor no vídeo, falamos de luz. As cores/luzes são as cores projetadas pela luz e assimiladas pelo espectro de visibilidade humana. Porém, a luz que nossos olhos captam é diferente da captada pela lente de uma câmera. Isso nos traz uma atenção especial no momento da cinegrafia. Devemos verificar o resultado das cores desta cinegrafia em um monitor ligado à câmera ou verificar uma prévia de gravação para não termos surpresas desagradáveis. Lembrando que cada videoperformance é uma videoperformance única. O ritual pode ser repetido, mas o resultado jamais será o mesmo.

Ajuste de foco

O foco é ajustado pelo deslocamento das lentes, permitindo controlar a nitidez da imagem. Quando um objeto está totalmente nítido na imagem, ele está focado, porém qualquer movimentação feita pela câmera ou pelo objeto alterará o ajuste do foco. A maioria das câmeras tem ajuste do foco manual, permitindo o foco/desfoco proposital.

Balanco de Branco

Ou *white balance*, é popularmente chamado de “bater o branco”. Como a cor branca é a primeira que “estoura” com excesso de luz, bater o branco é exatamente ajustar a posição de luz numa superfície branca, garantindo à imagem uma exposição de luz equilibrada e adequada para a cena. O balanço de branco também permite compensar a perda de cores que geralmente ocorre em diferentes tipos de luz. Bater o branco numa superfície de outra cor que não seja o branco modifica a cor da imagem, podendo aparecer surpresas interessantes para causar efeitos na luz gravada (fotografia).

Iluminação

Pode ser observada quanto a:

- Direção da luz, que pode vir de cima para baixo, da esquerda para direita (vice-versa), de frente ou de traz do objeto que está sendo gravado;
- Intensidade da luz, referindo-se a luz fraca, com baixa luminosidade, e a luz intensa, com alta luminosidade;
- Luz natural, ótimo recurso para uma cena ou tomada, pois não há melhor luz que a do sol.
- Luz artificial, que pode vir do ambiente (lâmpadas, luminárias, abajures) ou refletores especiais insertos na locação. Há vários tipos de refletores, como lâmpadas incandescentes, alógenas, PAR (refletor parabólico aluminizado), dicróicas, refletoras (fotofold), fluorescente etc. A potência e a tensão variam de 250W a 5000W e de 110V a 220V.
- Filtro difusor, acessório utilizado para cobrir e suavizar a luz de um refletor. O filtro difusor branco, por exemplo, pode suavizar as bordas entre a luz e a sombra, tornando a iluminação mais sutil.

Tripés

Confere estabilidade para a gravação videográfica, dando precisão aos movimentos panorâmicos e de zoom ótico. O cabeçote (parte onde é fixada a câmera de vídeo) do tripé permite também nivelar horizontalmente a câmera. As pernas telescópicas do tripé regulam a altura da câmera em relação ao objeto gravado.

Edição e Montagem

Editar é basicamente retirar pequenos trechos para que o público assista somente ao necessário. Com isso, apenas os momentos mais representativos das cenas são mantidos, aprimorando o ritmo e ritual videoperfomático. O conceito de edição está ligado a cortes e emendas em materiais, enquanto o conceito de montagem sugere uma construção fílmica, de forma linear ou não. De modo geral, fazer vídeo não é simplesmente escrever uma boa ação performática e captar a imagem e o som na cena, é preciso montá-la com coerência e sensibilidade – inserir efeitos sonoros, compor a música, trabalhar o som direto, escolher a melhor transição de uma imagem para outra e a melhor montagem das ações performáticas, encontrar efeitos para aumentar a percepção do leitor e mudar o ritmo geral ou de uma cena. A montagem, *status* de criação estética e artística fundamental exige, além do domínio da linguagem técnica da edição, um olhar artístico. A edição está mais ligada à comunicação. A montagem, à arte.

Ilha de Edição

Nome popular de antigos equipamentos nos quais havia um sistema de edição (linear) cercado de aparelhos de videoteipe para reprodução e gravação – daí o nome “ilha de edição”. Este equipamento está aos poucos sendo substituído pela estação de trabalho de edição não linear (*Workstation*), formada somente por um computador e um *software* de edição de imagem e som.

Corte seco

É o corte brusco da imagem visual e sonoro para justapor outra na sequência.

Efeito de fusão

É quando a imagem visual e sonora “A” se funde gradativamente com a imagem “B”.

Fade-in/fade-out

Fade, que em inglês significa fusão, é um efeito em que a imagem visual e/ou sonora se fundem com um fundo neutro, que pode ser qualquer cor – preto, azul, branco etc. e quando som, ao silêncio. *Fade-in* é quando a imagem surge gradativamente de um fundo neutro e do silêncio e *fade-out* é quando a imagem desaparece aos poucos nesse tipo de fundo e o som some aos poucos.

Timeline

É a principal janela de um programa de edição de vídeo com a qual são organizados, editados e montados o áudio e as imagens do vídeo. É formada por trilhas onde são inseridas as tomadas do vídeo. É na *timeline* que são inseridos também os efeitos de edição como corte seco, fusão, *fade*, entre outros. O editor organiza uma série de tomadas em linhas e trilhas, e assiste a elas no monitor do programa quando um cursor desloca-se no tempo.

Sonoplastia

O termo sonoplastia tem origem na palavra grega *plasto*, que significa organizar. Sonoplastia é então o estudo que faz a organização do som, a união da música com os efeitos sonoros e falas das *personas*. Existem três elementos sonoros principais que compõem a videoperformance. São eles:

- a) Sons do ambiente
- b) Falas das *personas*
- c) Músicas

O conjunto destes três principais elementos também pode se chamar trilha sonora, termo utilizado quando relacionamos todo o som do vídeo aos programas de edição que utilizam trilhas na *timeline*. Cada elemento sonoro é criado individualmente e quando unido aos outros na *timeline*, formam a trilha sonora do vídeo.

O sonoplasta é quem vai organizar todos esses sons de acordo com o ritual da videoperformance. Irá inserir e controlar isoladamente toda a sonorização em trilhas diferentes, na *timeline* do programa de edição. A união destas trilhas é a trilha sonora da videoperformance.

Pode-se pensar sobre os sons ambientes da videoperformance, gravar estes sons para depois inserir na trilha sonora. A música pode ser escolhida no arquivo digital ou pode ser gravada. Muitos alunos tocam instrumentos musicais e/ou cantam músicas muitas vezes

originais. Alguns alunos compõem músicas e uma oportunidade de mostrá-las num espaço autêntico traz uma grande motivação para este aluno.

Inserção dos créditos

A apresentação do nome e da função de cada pessoa envolvida na produção – da equipe de criação e dos vídeoperformers, até os assistentes, passando por possíveis apoiadores, colaboradores e patrocinadores, bem como pelos agradecimentos – geralmente se divide em dois momentos: os créditos iniciais e finais. Mas também podem ser inseridos textos narrativos em forma de legenda no corpo do vídeo.

Legendas

Servem para fazer o ritual andar, identificar um lugar ou *persona* e favorecer alguma informação que não será apresentada por imagem visual e sonora.

4 A PRÁXIS DO CINEMA PARA EDUCAÇÃO DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS FOI UM ERRO

A práxis do cinema para educação das linguagens artísticas era o projeto em que o pesquisador atuava, antes do presente estudo. Havia o pensamento de que o cinema unia as linguagens artísticas e, assim sendo, os alunos poderiam praticar sua linguagem preferida (música, plásticas, teatro etc.) e utilizá-la no projeto de cinema, sendo o professor, o diretor-chefe do trabalho e o aluno o “funcionário”.

Acreditávamos que praticar realizações de vídeo com os alunos faria com que eles aprendessem o básico das linguagens artísticas e que somente a práxis do vídeo desenvolvesse o ensino da arte, suas linguagens e interações: literatura, música, visuais, cênicas, híbridas etc. Junto aos alunos de Arte, procurava sistematizar o conhecimento destas linguagens, uma por uma, na teoria, como se fossem independentes, acreditando que o processo de ensino/aprendizagem da arte dar-se-ia buscando as linguagens artísticas e suas relações: a música com a pintura do quadro e a atriz, juntos numa cena de cinema, entre outras relações. Assim, o vídeo seria também a união de linguagens artísticas numa só obra.

Ledo engano. A linguagem do vídeo é especificamente a linguagem do vídeo. Não é possível ao professor ensinar todas as linguagens da arte, fazer o aluno escolher uma delas, e depois ainda, dirigir um vídeo e editar ao seu modo o trabalho final.

Causava estranheza o fato de os alunos, mesmo depois de terminado o trabalho, não saberem ler e nem contextualizar vídeo. Muito menos fazer; quem sabia era o professor. O professor que na verdade não ensinava vídeo, apenas utilizava os talentos dos alunos para trabalhar no próprio projeto. Infelizmente ou felizmente, este professor era o presente pesquisador. Que hoje reconhece seu erro.

O projeto *A práxis do cinema para educação das linguagens artísticas* gerou no ano de 2009 o vídeo *YB12* (DVD, *menu*), material produzido tomando por base os conceitos sobre vídeo do pesquisador, um trabalho que não reflete a ideia dos alunos. Nesta dissertação, é apresentado como exemplo, para melhor esclarecer a maneira equivocada de pensar o tema anteriormente. *YB12* foi realizado com os alunos da escola EE Neusa Figueiredo Marçal, em São Bernardo do Campo/SP.

Figura 6: Gravando o YB12 - 1

Fonte: *Still*

As imagens corroboram o equívoco: Quem porta a câmera, fazendo o enquadramento que julgava ser o melhor para o trabalho, escreveu o roteiro junto com os alunos e acabava dando a palavra final era o pesquisador.

Figura 7: Gravando o YB12 - 2

Fonte: *Still*

YB12 narra sobre os jovens que estão fazendo uso de remédios para pessoas doentes em hospitais psiquiátricos como forma de entorpecentes, estimulantes e alucinógenos. Demonstra o perigo de se fazer isso, e a atriz Lohane mostra os efeitos causados devido ao uso.

Todos os alunos atores trouxeram a autorização dos pais, conforme figura a seguir, para poderem sair nas fotos e no vídeo que circula. O trabalho tem vínculo com a Educação e não pode ser comercializado.

2A

EE Profa. Neusa Figueiredo Marçal

09 de setembro de 2009

Projeto de Arte
Professor Renato Sergio Sampaio

Cinema: A União de Linguagens Artísticas

AUTORIZAÇÃO

EU, Dalmo Souza Silva, responsável pelo(a) aluno(a) Daniel Chato Lima, autorizo gravar imagens do mesmo(a) a fim de que participe como ator/atriz do trabalho da disciplina Arte: Cinema: A União de Linguagens Artísticas.

O(a) aluno(a) não é obrigado(a) a participar do trabalho de Arte como ator ou atriz, somente se quiser e se o responsável autorizar, pois há outras funções no trabalho em que sua imagem não aparecerá.

Prof. Renato Sergio Sampaio

Figura 8 - Autorização para participação no Projeto de Arte

Buscávamos perceber com qual linguagem da arte o aluno tinha mais facilidade e procurávamos incentivá-lo a interagir com os colegas na função de mostrar sua linguagem preferida e interagir com a linguagem preferida do outro colega. Assim, dirigíamos nosso vídeo e dirigíamos os alunos “funcionários”, portadores de função.

Mas o que realmente estava sendo ensinado? Leitura, contextualização e produção de vídeo não era. Talvez, o que se buscava era que o aluno se libertasse completamente do professor, fizesse o que bem queria, para que este, no jogo estratégico de sua arte, manipulasse os alunos para trabalhar em seu proveito próprio.

Resultado final: o vídeo é do professor Renato. Não é do aluno.

Figura 9: Frames do YB12
Fonte: DVD, anexo, YB12

Na figura acima, o cenário, a maquiagem, a atuação e dramatização eram por conta dos alunos. Às vezes um aluno fazia a câmera e outro tentava dirigir a cena, mas na maioria das vezes era o próprio pesquisador quem dirigia mesmo, pedindo iluminação, mais microfones, ou seja, quem estava no comando era sempre o professor de Arte.

E a questão surge novamente: o que estava sendo ensinado? Ao final do processo foi constatado que os alunos praticamente nada sabiam sobre vídeo. Tiveram uma experiência, foram dirigidos pelo professor. Dirigidos para atuar num vídeo. Porém, não tiveram aula de atuação para vídeo, nem de trilha sonora, cenário ou maquiagem. Apenas utilizaram o que

sabiam. Pode ser um início, mas não é uma aula completa de Arte. Denominamos aula completa de Arte o ato de saber ler, contextualizar e produzir vídeo.

Além disso, buscávamos sempre, por nosso veio artístico, oportunidade de aparecer no vídeo, seja atuando ou através da prática de música. Os trabalhos em sala de aula eram utilizados para promoção do professor, o presente pesquisador, como artista. E apesar de ter o DRT de artista (nº 31014/SP), em sala de aula não é artista. Mas professor de Arte.

No âmbito pessoal, é passível ao professor convidar alguns alunos interessados e autorizados pelos pais a praticarem arte. Mas não em sala de aula onde o aluno deve estar em evidência. Se há uma estrela em sala de aula, a estrela é o aluno e não o professor. E caso o professor convide o aluno para fazer arte fora de sala de aula, precisa ver o que o aluno vai realmente ganhar com esta prática. É preciso muito cuidado.

Colocávamos-nos como autores da obra; os alunos eram co-autores. Os que já trabalhavam em grupos teatrais e de dança, que tocavam instrumentos musicais e outros que tinham grandes talentos em desenho eram aproveitados. Uns tinham formação em *Ballet Clássico* e outros com bons portfólios em artes visuais. Havia uma aluna na classe que tinha participado em curta metragem audiovisual e que serviu de referência para outros alunos. Com bons talentos em sala de aula, coube-nos organizar esta união de linguagens artísticas para a linguagem das Artes Audiovisuais (PCN, 2000). O projeto foi apresentado para a direção escolar, que autorizou com carimbo e assinatura.

Como eram cinco classes, cada sala a princípio produziu um roteiro independente. Com a união dos cinco roteiros independentes, o tema escolhido, a droga e seu malefício uniu as ideias. Assim, o vídeo trata do uso indevido de medicamentos psiquiátricos em festas dançantes. A médica que cuida dos pacientes no hospital psiquiátrico vende o remédio chamado *YB12* para a dona de uma festinha de adolescentes. *YB12*, nome fictício, é para pessoas com sérios problemas mentais, mas é servido nas festas como estimulante. Uma garota toma essa droga, começa a ter terríveis alucinações e é levada para o hospital psiquiátrico. O adolescente de nome Tarso, com sérios problemas mentais, inicia o tratamento com o *YB12* através da mesma médica que vende os medicamentos para a festinha. Os resultados são terríveis para todos que usam a droga indevidamente. Esta arte audiovisual possui uma história com começo, meio e fim unida pelos roteiros das turmas do Ensino Médio.

O tema transversal inserido trata da importância da saúde física, mental e social, associada ao comportamento desses adolescentes. A droga é apresentada como um terrível malefício a qualquer ser que a consumir sem a devida orientação e controle de bons médicos.

Abaixo um exemplo de quadro para divisão das tarefas. Cada classe tinha um quadro deste e os alunos escolhiam a função que desejassem: elenco, direção, roteiro, produção, música, direção de fotografia, captação de som, cenário, figurino, maquiagem, *still*, assistentes e contra-regra.

TURMA: <u>2 A</u>	
Elenco	Bruno Corvalho, Beatriz R. M. M. S. G. M. Amêlo F. de Paula, Lucas Acosta Nathalia da Silva Almeida, Catarina Capetonele Helena Opatia, Carolina Sorcher Mariana Lide, Diana F. Leal Kelly Galvão
Direção	
Roteiro	
Produção	Vítor Rêcor Nathalia da Silva Almeida
Música	Bruna Caroline de Souza
Direção de Fotografia	QUANIA ALEXANDRE DE FREITAS
Captação de Som	ERICK SANTOS PIMENTA
Cenário	Amanda Melo Ellen C. de Almeida Juliana B. Damasceno
Figurino	Rogério Guilherme F. da S.
Maquiagem	
Still	
Assistentes	Camila Bello Amanda Melo Dani Da Silva
Contra Regra	Carolina Coimbra, Mariana Manica Amanda Alves, Leonardo Pereira Jéssica Gregório
Elenco Lucas Danilo dos Santos Kelly, Nathalia T. M. Canella Davi André Costa	

Figura 10 - Quadro de divisão das tarefas

O YB12 pode ser assistido na íntegra no DVD anexo. (DVD, menu: YB12).

Os alunos não entendiam exatamente o que estava sendo feito e o que realmente eram as funções propostas. Apesar das aulas sobre as funções terem sido ministradas, explicávamos que o aprendizado se dava em processo e a cada aula aprenderiam um pouco mais sobre fazer vídeo e, teoricamente, no fim do ano letivo, entenderiam tudo. Os exemplos dados eram as telenovelas, os videoclips, os videogames e os vídeos da MTV. Não havia leitura e muito menos a contextualização. A presente pesquisa de Mestrado veio esclarecer porque os alunos nada entendiam. YB12, não foi um trabalho dos alunos, mas um trabalho do professor que, apesar das boas intenções, utilizou seus alunos para ajudá-lo a fazer o seu vídeo.

5 CURSO/PESQUISA DE VIDEOPERFORMANCE

Apresentamos neste primeiro momento, a ideia original de tentar realizar um curso/pesquisa em uma Escola Estadual e o motivo de não ter conseguido. Na sequência, segue o projeto do curso/pesquisa de videoperformance realizado na Capela.

5.1 PRIMEIRA TENTATIVA DE REALIZAR O CURSO/PESQUISA

Ao perceber as questões citadas sobre o *YB12* no capítulo anterior, resolvemos fazer uma outra experiência com a Educação Básica, introduzindo os autores relacionados no referencial teórico. Desta forma, elaborou-se um curso/pesquisa para a Escola Estadual Conde José Vicente de Azevedo, cidade de São Paulo, que se daria após as aulas da grade curricular.

Havia a princípio a intenção de comparar a abordagem de ensino praticada pelo pesquisador nos anos anteriores com esta nova, elaborada a partir dos autores referenciados. Cartazes fizeram a divulgação na escola e alunos foram convidados para o curso, no entanto, não houve procura. Os alunos alegavam que já saíam da escola muito cansados e com fome, pois passavam quase seis horas por dia nas aulas; ficar após esse período seria muito cansativo.

Apesar de já serem alunos do presente pesquisador, não foi viável realizar um curso/pesquisa de vídeo nas aulas de Arte naquele momento. O conteúdo programático da disciplina Arte não poderia ser cancelado para dar um curso/pesquisa, interrompendo o plano de ensino já iniciado com as classes. E para se fazer uma pesquisa pedagógica em sala de aula e no horário da grade curricular, é necessário um planejamento de aula/pesquisa que se insira no plano de aula inicial da disciplina e todos os alunos menores precisam trazer autorizações dos pais, permitindo que seu filho menor possa ser pesquisado pelo professor. Além da escola e a gestão escolar estarem cientes que uma pesquisa pedagógica está sendo realizada e que o currículo será diferenciado devido a pesquisa. Uma pesquisa pressupõe o entendimento de que todos os envolvidos estão sendo pesquisados.

Foi inviável realizar a pesquisa em uma Escola Estadual, na sala de aula ou fora dela, nos horários de aula da grade curricular ou não. Mas o mais importante foi entender que o

projeto *A práxis do cinema para educação das linguagens artísticas*, de 2009, realizado nas aulas de Arte, que gerou o vídeo *YB12*, não corresponde a um projeto de ensino/aprendizagem da arte, como descrevo no capítulo anterior.

Sinceramente agradecidos pelo apoio da diretora de escola Estela Aniceto, partimos para outro grupo de alunos, da Capela Menino Jesus, que contemplava adolescentes matriculados no Ensino Médio.

5.2 O PROJETO DO CURSO/PESQUISA REALIZADO

5.2.1 Introdução e Justificativa

A ideia foi elaborar um curso onde fosse possível realizar a pesquisa sobre ensino/aprendizagem da arte, aplicando os métodos dos autores apresentados no referencial teórico desta dissertação. Dar um curso e ao mesmo tempo pesquisar sobre ele é o caminho do professor-pesquisador. Assim, o roteiro do curso/pesquisa apresentador a seguir agrega duas características e objetivos: ensino/aprendizagem e pesquisa pedagógica.

CURSO DE ARTE VIDEOPERFORMANCE

LOCAL: Paróquia Menino Jesus – Bairro Jordanópolis – São Bernardo do Campo

PROFESSOR: RENATO SERGIO SAMPAIO

- Integra pesquisa de mestrado desenvolvida na Escola de Comunicações e Artes da USP
- Gratuito. Público entre 13 a 19 anos de idade. Terças feiras das 19h30 às 21h30.
- Início em 20 de março e término em 29 de maio (10 aulas).
- Inscrições: renatosampaioarte@gmail.com ou pelo cel.7277-1543 (nome/telefone/endereço)
- Qualquer dúvida procurar o Pe. Cristiano Marmelo

INSCRIÇÕES ABERTAS !!!!

Figura 11 - Cartaz para o curso Videoperformance na Paróquia Menino Jesus

O cartaz foi divulgado nas entradas principais da igreja. Nos momentos de movimento de pessoal o pesquisador entregava panfletos e respondia dúvidas de interessados. O páraço, Padre Cristiano Marmelo, esperava que muitos jovens que gostam de arte viessem à igreja, demonstrando incentivo enquanto o pesquisador atendia. Os professores de crisma apoiaram esta idéia ajudando na divulgação do curso e no dia 20 de março de 2012, para alegria geral da nação, os alunos tiveram a primeira aula. O curso a princípio iria se chamar *Vídeo e Performance: performance, filmagem, história da arte e apreciação artística*. O primeiro cartaz continha este nome, depois foi mudado. Os questionários dados em curso para a pesquisa ainda apresentam este nome. Houve a mudança devido ao entendimento de que os alunos não iriam se apresentar ao vivo. Vídeo e performance sugere que há um vídeo e uma performance. Videoperformance sugere que há somente o vídeo que se classifica como videoperformance.

A sala de aula foi o salão paroquial da Capela, onde projetávamos os vídeos, fazendo leituras e contextualizações. Para a leitura, não nos prendíamos especificamente em vídeos denominados videoperformance. O que queríamos mostrar era o olhar para a videoperformance, apreciar os vídeos com o olhar da videoperformance. Alguns vídeos são documentos de apresentações em teatros, mas estes especificamente, mostrados em vídeo, podem ser apreciados como videoperformance. O fazer e produzir também foram realizados no salão paroquial e expandidos para toda a Capela Menino Jesus. Em nenhum momento saímos das mediações da Capela, sendo toda a produção realizada nas partes internas aos portões e muros.

5.2.2 Os objetivos do curso/pesquisa

1. Refletir sobre as linguagens da arte: visuais, musicais, teatrais e da dança, gravadas em vídeo e para o vídeo, oferecendo as primeiras noções de artemídia, tecnologias contemporâneas da arte e hibridismo das linguagens da arte, dialogando com a percepção inicial do aluno e reconhecendo seu vocabulário.
2. Introduzir os alunos à linguagem artística VIDEOPERFORMANCE.
3. Ler, contextualizar e produzir videoperformance
4. Pesquisar o ensino e aprendizagem da arte com a finalidade de aprofundar conhecimentos.

5.2.3 Os procedimentos específicos do curso/pesquisa:

1. Entrevistar os alunos questionando sobre a leitura das obras artísticas apresentadas: descrevendo e analisando videoperformance;
2. Observar detalhadamente nos alunos, os olhos e a expressão do olhar no momento da apreciação das obras artísticas e suas falas sobre as obras: interpretando videoperformance;
3. Fundamentar videoperformance com teóricos da área;
4. Verificar a percepção do aluno diante da videoperformance e acompanhar seu desenvolvimento cognitivo;
5. Experimentar fazer videoperformance, produzir os primeiros vídeos: revelando o aluno;
6. Observar detalhadamente a expressão do olhar e as falas no momento da apreciação de sua própria obra: descrever, analisar e interpretar videoperformance;
7. Comparar a análise das obras dos artistas com a análise da própria obra;
8. Produzir um segundo videoperformance e aplicar novamente a análise.
9. Comparar a diferença da primeira análise com a segunda: a expressão do olhar dos alunos perante a própria obra e os comentários da própria obra.
10. Aplicar o tema gerador como inspiração para criar o tema da videoperformance: palavra geradora, imagem geradora, música geradora;
11. Entrevistar sobre a videoperformance final

A proposta didática que se apresenta a seguir fundamenta-se na Abordagem Triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa. Propõe atividades a partir dos vídeos apresentados em aula, dentre as quais análises e leituras de videoperformance, contextualizações de aspectos presentes nas videoperformance e realização e produção de videoperformance.

5.2.4 Ler Videoperformance

Para apreciarmos videoperformance precisamos ler o audiovisual. Esta leitura é feita através de reflexões sobre o que se vê, relacionando conteúdos da imagem e do som com o contexto no qual estamos inseridos. Um exemplo de roteiro de leitura segue abaixo:

1. Observar o corpo do *performer*, sua roupa, seu movimento e relacionar com o nosso corpo, nossa roupa e nossos movimentos;
2. Observar o espaço cênico, o local em que o *performer* está: se está num palco, na rua, em uma praça etc., comparando o local onde nós, apreciadores, estamos.
3. Imaginar-se no lugar da pessoa que está realizando a performance. Observar o senso sinestésico do artista e praticar a empatia, reconhecendo desta forma que é necessário também treinamento para se desenvolver.
4. Observar a música e o ritmo sonoro, o estilo da música, refletir sobre de onde vem o som, as caixas de amplificação.
5. Observar a iluminação de cena, equipamentos de iluminação utilizados, cores e luzes.
6. Observar objetos de cena e composição de *set* (locação, espaço de produção audiovisual)
7. Observar a sincronia entre o visual, o som e o corpo do *performer*, percebendo a composição audiovisual, se o visual segue o ritmo da música, se o *performer* segue o ritmo das luzes etc.
8. Refletir sobre a produção material de tudo o que se está vendo e ouvindo e trazer para a nossa realidade, questionando, por exemplo: as luzes são fáceis de arranjar? Você conhece algum local onde se aluga ou vende luzes deste tipo? Essa câmera tem qualidade?

É necessário ler e questionar o que está acontecendo no vídeo. Pensar sobre as pessoas que estão num palco ou num *set* qualquer, performando. Procurar imaginar-se sendo um deles, o quanto se deve treinar para chegar a ter um corpo assim, sua habilidade, seu esforço. Como será o dia a dia profissional deste *performer*? Sua roupa, seu cabelo, se sua pele tem maquiagem. Observar novamente as luzes, as cores, a velocidade com que acendem e apagam e o movimento que elas fazem. Juntar com o *performer*, observar a sincronia, o som, o ritmo, intensidade, duração e timbre, variações de ritmo e intensidade. Questionar sobre instrumentos musicais, sobre música eletrônica, sons criados por sintetizadores produzidos por eletricidade. Em alguns vídeos, a *persona* não está dançando, mas sim apresentando outra ação. Qual é esta ação? E a luz e iluminação, o cenário, o figurino? Como foi feita a

cinografia? Sonoplastia: ruídos, falas, ambiente. A música é do ambiente ou foi posta na edição? Onde está o microfone que fez a captação?

Para a leitura, teorias de videoperformance foram passadas. Estas teorias estão descritas no capítulo videoperformance desta dissertação. Os vídeos foram projetados em um telão, como podemos ver em vários trechos no DVD anexo.

5.2.5 Contextualizar Videoperformance

Nossa concepção de história da arte não é linear mas pretende contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias. Em lugar de estarmos preocupados em mostrar a chamada “evolução” das formas artísticas através do tempo, pretendemos mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal. Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a história a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais. (BARBOSA, 2007, p.19).

Hoje em dia, o vídeo está presente em várias dimensões do cotidiano e coopera com diferentes modos de produção audiovisual, como a internet e a telefonia móvel, as experiências e instalações das artes visuais, os espetáculos eletrônicos dos VJs etc. Segundo a autora Christine Mello, o vídeo transcendeu suas funções originais e passou a ter uma nova abrangência como ligação midiática entre diversos pensamentos, práticas e formas de produção artística, com linguagens interativas da hipermídia, da realidade virtual, do videogame e da inteligência artificial.

Publicado em 2001 na revista científica Leonardo, os termos relacionados ao meio videográfico situam-se em torno de trinta. Neste mapeamento as ações relacionadas ao vídeo dizem respeito a: videocriação, videoensaio, videodocumentário, videoindependente, videointervenção, videoclip, videodança, videoinstalação, videocarta, videoperformance, videopoesia, videoescultura, videoteatro entre outros. (MELLO, 2004, p.65)

Delimitando o estudo da videoperformance, pretendeu-se contextualizá-la, buscar a história dos trabalhos e entender sua época, seu local de criação, o artista e o contexto socioeconômico e político em que vive, procurando entender mais sobre nós mesmos em

relação aos outros. Relações entre as obras, relações da obra produzida pelos alunos com as obras dos artistas, afinal só pode haver análise crítica da obra de um aluno se analisarmos o seu contexto e sua real possibilidade de produção.

O capítulo *As videoperformances apresentadas no curso/pesquisa* desta dissertação serve como exemplo na contextualização das obras e artistas.

5.2.6 Fazer Videoperformance

“Um diretor inteligente sabe aproveitar as boas ideias sugeridas pela equipe”. Alex Molleta (2010, p.41)

Alex Molleta escreve em seu livro *Criação de Curta Metragem em Vídeo Digital – uma proposta para produção de baixo custo* sobre a importância de trabalhar em grupo. Segundo a experiência do autor, os problemas da comunidade, da rua, do quintal, podem ser transformados em um vídeo de ficção ou em um documentário digital. Isso é regionalizar o cinema, apropriar-se de uma linguagem artística que por muito tempo permaneceu elitizada e entregá-la à população. Segundo o autor, isso é cinema de grupo. Se audiovisual, serve também o trabalho em grupo para a videoperformance.

Desta forma, deixar o ego de lado, estar aberto a críticas e saber que a videoperformance não é de um aluno em especial e muito menos do professor, que portanto, não pode fazer somente o que deseja. O trabalho faz parte de uma equipe, de um todo e possui um objetivo claro: a videoperformance pronta.

Fazer por fazer não gera um bom ensino. A produção não deve se ater a simples realização de obras, ou seja, pegar uma câmera, ligar e dizer para o aluno performar em frente dela o que quiser e depois assistir não gera conhecimento sobre videoperformance. É necessário um plano de produção. Mas antes, deve-se conhecer a linguagem audiovisual e os equipamentos desta produção (descrita no capítulo sobre a produção audiovisual).

Depois, um plano de produção vindo das imagens/ideias descritas pelo aluno, passando para o manuseio da câmera e posicionando os *performers* em local determinado pelo diretor. Descreve-se os movimentos de câmera, suas angulações e enquadramentos, as luzes e figurino, os locais de gravação (*set*), enfim, toda a linguagem audiovisual.

Foi sugerido produzir um vídeo de fundo para compor a performance, projetado como pano de fundo ou a ser projetado na roupa do *performer*, como se observa nos vídeos apresentados. Grava-se o vídeo e depois este é projetado. À frente, o *performer* realiza sua ação em sincronia com a música e o vídeo. Grava-se então a apresentação final do *performer* com o fundo do vídeo.

Cada aluno fica responsável pelo seu vídeo, sendo o diretor dele, assumindo a ideia e desta forma o ritual da videoperformance, conduzindo toda a ação de todos os *performers* envolvidos por meio do guia de ritual da videoperformance. O aluno tem autonomia total para escolher o que produzir. Mas a questão da inserção de cortes não foi incentivada. Os alunos cortarem as cenas muitas vezes seria uma opção que tomaria um tempo de produção de vídeo que eles não teriam.

Após gravar os vídeos, deve-se digitalizá-los, passando para um computador que tenha o programa de edição *Windows Movie Maker*. Nesta *workstation*, trabalhar o áudio e a imagem na *timeline*, retirando o som, colocando música, fazendo o corte no devido tempo. Trabalhar os créditos em “inserção de créditos”, nomes dos participantes, do diretor, da música utilizada etc. O programa é simples e conta com muitos vídeos explicativos na internet. São tutoriais que aparecem ao digitar o nome do programa + tutorial. Outro programa utilizado foi o *Adobe Premiere*. Excelente *software* de edição, porém um pouco complicado para os iniciantes. Hoje existem adolescentes *experts* em computação, então não dá para dizer que o *Adobe Premiere* não é para adolescentes. É também, mas para os iniciantes aconselho o *Windows Movie Maker*. O que foi utilizado é a função de inverter o vídeo. Isto é feito com um *clic* no ícone *inverter vídeo* e pronto. Depois se coloca a música na *timeline* e faz-se o filme. Tutoriais na internet são fáceis de encontrar quando se tem dúvida sobre os programas da Adobe. Estes tutoriais são em língua portuguesa e é possível vê-los quantas vezes for necessário, dando *pause* para acompanhar o próprio movimento no programa, passo a passo, imitando os movimentos do vídeo tutorial.

Feitas a edição e a inserção dos créditos, a videoperformance já está pronta. As dos alunos em questão possuem menos de três minutos cada uma delas. Um tempo de vídeo ótimo para se trabalhar em aula; não têm nome, uma vez que carregam o nome do seu diretor. Aconteceu desta forma e não se cogitou colocar um nome para elas. Por exemplo: a videoperformance que a aluna Laís dirigiu chama-se “*a videoperformance da Laís*”.

Os equipamentos utilizados para a produção de videoperformance foram basicamente as câmeras videográficas, o microfone de captação direta para a câmera, um tripé de câmera,

refletores para iluminação e luzes em geral. Ainda disponibilizamos: papel, lápis, caneta, barbante, estilete, fita crepe, fita adesiva, tesoura, alicate etc.

É importante listar todo o equipamento utilizado antes de entrar na sala de aula, para que ao sair da sala não se esqueça nada.

Uma cortina de papel manteiga foi construída para efeito sombras. (DVD, *Clip aulas*).

O Anexo E contém um exemplo de mapa de conexões necessárias para produzir e projetar. O capítulo *Produção Audiovisual* desta dissertação serve de auxílio quando for fazer videoperformance.

5.2.7 O roteiro das aulas

Primeira aula – dia 20 de março de 2012

- Explicar que se trata de um curso/pesquisa: - É como um curso normal, onde se aprende sobre arte, tiram-se dúvidas, compartilha-se, brinca-se etc. Mas junto a ele, há uma pesquisa para melhorar a qualidade de ensino/aprendizagem. Os alunos não devem se preocupar com o fato de participarem de uma pesquisa. Somente em procurar aprender videoperformance.
- O que é vídeo? O que é performance? O que é vídeo e performance? O que é videoperformance?
- Breve história da videoperformance.
- Apresentação breve dos autores: Christine Mello, Arlindo Machado, Paul Zumthor, Regina Melim e Renato Cohen.
- Mostras de videoperformance e de vídeo e performance (*Tough Watching*): KAGEMU, clips do The Residents, Los Hermanos Macana, *Marca Registrada* de Letícia Parente, *Solamente una Vez* de Pedro Vargas.
- Explanação sobre as linguagens da arte: visuais, musicais, teatrais e da dança, realizadas para o vídeo, oferecendo as primeiras noções de artemídia, dialogando com a percepção da linguagem da performance.
- Noções de: corpo, o teatro e a dança: expressão corporal e figurino/maquiagem
- Som, a música, a trilha sonora
- Espaço cênico, o palco, o *set* de filmagem, objetos de cena

- Iluminação, luzes, cores, movimentos de iluminação (para o vídeo)
- Sincronia entre o visual, o som e o corpo do *performer*, percebendo a composição audiovisual, se o visual segue o ritmo da música, se o *performer* segue o ritmo das luzes etc.
- Leitura do vídeo *Marca Registrada* de Letícia Parente (*Image Watching*).
- Leitura do vídeo *BLACK SUN* do grupo de vídeo e performance KAGEMU (*Image Watching*).
- QUESTIONÁRIO I – sobre Kagemu
- Lição de casa: - Chamem seus amigos para ingressarem no curso! Ainda há tempo.

Segunda aula – dia 27 de março de 2012

- Recepção dos novos alunos.
- Apresentação e contextualização dos artistas e seus trabalhos: KAGEMU e do artista Kazuo Ohno (*Tough Watching*).
- Novamente a explanação sobre as linguagens da arte: visuais, musicais, teatrais e da dança, realizadas para o vídeo, oferecendo as primeiras noções de artemídia, dialogando com a percepção da linguagem da performance.
- Apresentação comentada dos vídeos e artistas: *Mortal Engine* de Chunky Move, e do *Apparition* de Klaus Obermaier (*Tough Watching*).
- Leitura de *Mortal Engine* de Chunky Move e *Apparition* de Klaus Obermaier (*Image Watching*).
- Observando o corpo, o teatro e a dança: expressão corporal e figurino/maquiagem
- Observando o som, a música, a trilha sonora
- Observando o espaço cênico, o palco, o set de filmagem, objetos de cena
- Observando a iluminação, luzes, cores, movimentos de iluminação (para o vídeo)
- Observando a sincronia entre o visual, o som e o corpo do *performer*, percebendo a composição audiovisual, se o visual segue o ritmo da música, se o *performer* segue o ritmo das luzes etc.
- Leitura de “*Black Sun*” de KAGEMU KAGEMU (*Image Watching*).
- QUESTIONÁRIO II – sobre “*Black Sun*” de KAGEMU
- Texto para os alunos entregue impresso (anexo)
- Lição de casa: leitura de texto e visitas a sites da internet.

Terceira aula – dia 03 de abril de 2012

- Apresentação dos alunos sobre a leitura e a pesquisa feita em casa
- Ferramentas básicas utilizadas na produção de videoperformance. Câmera, projetor, cabos, microfones, fone de ouvido, tripé, refletores, panos *croma*key etc. Conhecer os equipamentos e perceber a delicadeza e fragilidades deles. Os equipamentos devem ser tratados com muito cuidado, com muita atenção e até mesmo com carinho.
- A linguagem audiovisual proposta por Alex Molleta.
- Luz, câmera e ação - exercícios de produção: utilização prática da linguagem audiovisual. Praticar a captação audiovisual pensando sobre a interação com performance corporal.
- Apreciação de trechos do filme *Sonho* de Akira Kurosawa, *Baraca* de Ron Fricke e *Melancolia* de Lars Von Trier (*Tough Watching*).
- Leitura audiovisual de *Thriller* de Michael Jackson (*Image Watching*).
- QUESTIONÁRIO III – Sobre *Thriller* de Michael Jackson
- Lição de casa: Visitar sites na internet e pesquisar sobre as profissões no mundo do cinema e as premiações do prêmio *Oscar*.

OBS: esta aula ficou muito sobrecarregada. Poderia ser dividida em duas etapas em outra oportunidade.

Quarta aula – dia 10 de abril de 2012

- Apresentação dos alunos sobre a leitura e a pesquisa feita em casa.
- Apreciação e contextualização das videoperformances da artista Adriana Varella e do artista Olivier de Sagazan (*Tough Watching*).
- Leitura de “*Corpo Provisório*” e “*Pintura de Adriana*” de Adriana Varella (*Image Watching*).
- Leitura de “*Transfiguration*” de Oliver de Sagazan (*Image Watching*).
- Reflexão sobre a produção de tudo o que foi visto, questionando as possibilidades de uma produção real e viável para o grupo.
- Apresentação do Festival do Minuto e apreciação dos vídeos do festival. Três vídeos para refletir e contextualizar: “*De passagem*” (2008), de Marcley de Aquino; “*De volta para o fusquinha*” (2007), de Carlos Eduardo Scheffer; e “*oirártnoC Ao*” (2010), de Gustavo Horn de Lima - Lido da direita para a esquerda: “*Ao Contrário*”.

- Reflexão sobre um roteiro de 1 minuto. Contextualizar o porquê das imagens (Tema Gerador de Paulo Freire).
- Leitura de “*Versus*” de Ivani Santana (*Image Watching*).
- QUESTIONÁRIO IV: sobre a obra *Versus*
- Lição de casa: Trazer por escrito sua ideia/argumento para roteiro

Quinta aula – dia 17 de abril de 2012

- Conversando sobre a leitura e a pesquisa de casa.
- Conversando sobre o roteiro pensado em casa.
- Luz, câmera e ação: exercício de produção de videoperformance.
- Produção das primeiras videoperformance (DVD, *videoperformances primeiras*)
- Lição de casa: descansar.

Sexta aula – dia 24 de abril de 2012

- Leitura audiovisual do próprio processo. Apreciação das gravações do exercício de produção da aula anterior. Contextualizando as próprias obras.
- QUESTIONÁRIO V: sobre os próprios trabalhos.
- Relendo e (re)contextualizando as obras e artistas já apresentados.
- Preparando planos de produção. Cada aluno é diretor do seu trabalho.
- Confeção do telão de papel manteiga.
- Buscando a imagem geradora. Gravação da fotografia/cinegrafia geradora.
- Pensando sobre a música que gostaria de utilizar na videoperformance.
- Lição de casa: trazer a música que gostaria que estivesse na sua videoperformance.

Sétima aula – dia 08 de maio

- Leitura da gravação da fotografia/cinegrafia geradora.
- Luz, câmera e ação: interação performática com a fotografia/cinegrafia gravada na aula anterior e com a música. Projeta no telão as imagens que o aluno captou na aula anterior (fotografia/cinegrafia geradora) e faz a performance na frente do telão de papel manteiga, ao som da música escolhida.

- Entrevista individual, para a câmera, realizada pela auxiliar.

Oitava aula – dia 15 de maio

- Três questões sobre ideias para videoperformance.
- Produção final parte I.

Nona aula – dia 22 de maio

- Produção final parte II.

Décima aula – dia 29 de maio

- Edição das gravações.
- Escolhas das melhores cenas e cortes simples.
- Efeitos de vídeo.
- Inserção da música.
- Finalização das videoperformances.
- Apreciação dos trabalhos finalizados
- Entrevista coletiva.

OBS: A autoriação¹¹ do DVD ficou por conta do professor.

5.2.8 Tratando bem os equipamentos

É importante ressaltar para os alunos adolescentes que trabalhar com as novas tecnologias exige muita paciência e delicadeza com os instrumentos eletrônicos. Toda

---

¹¹ **Autoração** é o processo de criação, edição, legendagem e dublagem de um filme para a mídia DVD. No processo de autoriação são criados os menus, a navegação e os acessos aos extras e demais conteúdo do DVD.

produção artística que trabalha com equipamentos exige um atencioso cuidado, pois como se diz os equipamentos "têm vida"¹².

Se não cuidarmos dos equipamentos com a devida atenção eles irão quebrar. Tal qual a criança que não cuida do seu brinquedo, os equipamentos eletrônicos digitais devem ser tratados com muito cuidado. Quando o operador estiver estressado, muito nervoso, deve procurar relaxar porque o aparelho “sente” os movimentos indelicados deste operador. Equipamento bem tratado é equipamento conservado e dificilmente quebra. Os minérios que os compõem - ferro, cobre, tungstênio, ouro, entre outros – são meios de transporte elétricos e movimentos bruscos interferem nesta eletricidade. O calor humano interfere na máquina e se este calor humano não for saudável, a máquina sofre com a aproximação e toque deste humano, interferindo na energia elétrica que a alimenta, interferindo no seu bom funcionamento. Arte/educação é também tratar bem o pincel, o violão, a garganta e a voz. É tratar bem os equipamentos eletroeletrônicos digitais.

5.2.9 Verificando se os instrumentos estão funcionando corretamente e salvando arquivos

O processo de trabalhar as tecnologias do vídeo é lento e delicado. Não somente do vídeo, mas de qualquer equipamento eletrônico: computador, câmera, projetor etc. Todos já passamos por perda de arquivos porque o computador travou. Não podemos mais deixar de salvar qualquer arquivo (texto, som, vídeo, foto etc) em um HD externo ou em um HD virtual, alocado em um *website*. Outra situação delicada é achar que o equipamento está funcionando corretamente quando na verdade não está. Na produção do vídeo *YB12*, já relatado, demorou três semanas para fazer o cenário de uma cena e gravar. Só fomos perceber que nada havia sido gravado na ilha de edição, faltando uma semana para entregar o trabalho. A câmera estava com problemas no dia da gravação e ninguém verificou. Perdemos, assim, uma cena

---

¹² O pesquisador costuma dizer que "os aparelhos têm vida e muitas vidas estão dentro dele". São vidas microscópicas, invisíveis ao olho nu e que moram dentro dos equipamentos. Se não tratarmos bem os equipamentos, os seres vivos que ali vivem vão morrer e assim, o equipamento quebra, queima ou simplesmente pára de funcionar sem motivo aparente. E brinca conversando com os equipamentos, como didática para tratá-los bem – “minha câmera amiga”, “meu *notebook* gente boa”, “projetor como eu gosto de você” - e faço até carinho no seu corpo metálico e plástico. Esse jeito de tratar seus equipamentos sempre o ajudou a conservá-los em ordem e funcionando bem, pois se a limpeza e o bom tratamento é coisa boa para todos e para tudo, para os equipamentos também é. Os considero vivos, carregados de vida microscópica, passíveis de simbiose. É claro que eles têm um tempo de vida útil, não podem dar mais do que são. Parecido com as plantas e com quaisquer outros seres vivos.

importante que possibilitaria melhor entendimento do vídeo. Ao se gravar um vídeo digital, é preciso verificar se foi gravado e é imprescindível que seja salvo também em outro local, pois caso o equipamento pare de funcionar, um trabalho de meses poderá se perder.

São instrumentos digitais e um botão ou um “*click*” acionados erroneamente, podem acarretar grandes perdas e até mesmo a destruição completa do trabalho. Não se trata somente de movimentos bruscos, mas também de movimentos errados. Caso aperte sem intenção o ícone *delet*, perde-se o trabalho. Caso deixe cair o aparelho cair ou molhar, perde-se o trabalho e o equipamento. A câmera usada nos trabalhos não continha a pastinha de lixeira. Era necessário, muitas vezes, apagar vídeos da memória para gravar os novos vídeos, pois não havia espaço. Neste movimento de deletar, um item apagado de forma errada compromete o trabalho. O mesmo ocorre se um botão não for acionado corretamente.

5.2.10 Esquema da coleta de dados do curso/pesquisa

- Gravando as aulas (audiovisual): Foi a coleta audiovisual realizada pela assistente do curso/pesquisa Daniela Laurido que acompanhou as aulas e gravou com a câmera *camcorder* momentos das aulas, as conversas dos alunos, as interações entre eles, as leituras de videoperformance, as conversas com o professor.
- Entrevistas (audiovisual): As entrevistas foram dados audiovisuais coletados na *camcorder* pelo professor e pela assistente. Em algumas entrevistas o professor não estava presente, a fim de deixar os alunos mais a vontade para responder as questões propostas.
- Questionários (escrito): Coleta escrita de dados. Foram cinco questionários baseados nas teorias de Parsons, Ott e Paulo Freire. Os questionários estão no Anexo e não estão respondidos, podendo ser utilizados por outros professores. No DVD, os questionários estão digitalizados e respondidos.

5.3 AS VIDEOPERFORMANCES APRESENTADAS NO CURSO/PESQUISA

Este capítulo apresenta um exemplo de contextualização das obras apresentadas em aula, trazendo referências sobre as videoperformances e seus artistas criadores. O critério de seleção das obras artísticas para leitura e apreciação foi o seguinte:

- São todas de fácil acesso na internet. É necessário que o aluno tenha acesso ao repertório, que ele possa ler em sua casa ou qualquer local com acesso à rede internet. Basta colocar o nome do artista e o nome do vídeo no site de busca mais conhecido do mundo: Google;
- Vídeos contextualizados com o ambiente religioso e Católico; o Padre da paróquia não queria o nu artístico dentro da igreja, para que não gerasse comentários que o professor estivesse promovendo o nu em seu curso;
- Procurou-se colocar para leitura das obras de videoperformance artistas e obras de países diversos e de períodos diversos. Assim, apesar de não aprofundarmos, podíamos analisar as obras contextualizando-as com as escolas e correntes de pensamento existente, abrindo um possível link para o aluno buscar por si mesmo. Os países foram: Brasil, Austrália, Japões, Áustria/Itália, Alemanha, Estados Unidos.
- A opção foi por obras e artistas já bem conhecidos e apreciados pelo pesquisador, por quem eram considerados importantes. O gosto do professor neste caso de iniciação é favorável porque o aluno entende que se o professor está passando determinado vídeo para eles, é porque o gosta do vídeo e o julga importante.
- Para contextualizar a parte histórica estava mais acessível, uma vez que o pesquisador tinha o histórico dos artistas em mãos.
- Muitos vídeos foram passados como forma de aquecimento à aula e como forma de compreensão de que existem milhares de videoperformances hoje em dia postados na internet. Porém, alguns foram escolhidos para fazer uma leitura mais atenta, demandando concentração e tempo. Com estes vídeos pesquisou-se a apreciação e leitura dos alunos

“Para se fazer arte de forma consciente é necessário, ou pelo menos desejável, que se tenha presente o transcurso já realizado por outros artistas e outras escolas em épocas diversas.” (ZAMBONI, 2006, p. 43)

A seguir, foram apresentados vídeos e artistas estudados no curso/pesquisa e seus exemplos de contextualização. São videoperformances, vídeodança, vídeo como cenário para dança, apresentados em teatro, cinema. Enfim, para a leitura, não nos prendemos especificamente em vídeos denominados videoperformance. O que queríamos mostrar era o olhar para a videoperformance, apreciar os vídeos com o olhar da videoperformance. Como mencionado anteriormente, alguns vídeos são documentos de apresentações em teatros, mas estes especificamente, mostrados em vídeo, podem ser apreciados como videoperformance.

Thriller de Michael Jackson, por exemplo, pode ser encarado como vídeodança, cinema musical, videoclip, entre outras nomeclaturas de vídeo. Sua contextualização ficou, propositalmente, somente por conta dos alunos, que a fizeram bem. Michael Jackson é um dos artistas mais conhecidos de toda a história da música+dança+performance+vídeo+.

Alguns vídeos foram utilizados como aquecimento de aula e de leitura de videoperformance. *Thought Watching* (OTT, 1992). Exemplos: *One Minutes Movies* - The Residents; *Los Hermanos Macana*; *Solamente una Vez* de Pedro Vargas; e trechos do filme *Sonho* de Akira Kurosawa, *Baraca* de Ron Fricke e *Melancolia* de Lars Von Trier. Alguns vídeos do Festival do Minuto como o “*De passagem*” (2008), de Marclely de Aquino e “*De volta para o fusquinha*” (2007), de Carlos Eduardo Scheffer.

Não pudemos colocar todos os vídeos apreciados no curso/pesquisa no DVD anexo, mas todos são facilmente encontrados na Internet, bastando digitar o nome o artista e do vídeo.

Os vídeos que estão no DVD anexo são os principais e eram repassados e relidos.

A seguir, listo boa parte dos vídeos e respectivos artistas apresentados aos alunos e as razões porque foram escolhidos.

5.3.1 Leticia Parente - Brasil (DVD, *Vídeos/Artistas*, 00'00'')

André Parente, filho de Leticia Parente, escreve que a obra de Leticia Parente é marcada pela ideia de extrair do corpo uma imagem que nos dê razão para acreditar no mundo em que vivemos. Os vídeos dessa artista são, cada um deles, preparações e tarefas por meio dos quais o corpo revela os modelos de subjetividade que o aprisionam. Em *Marca Registrada* (1975), Leticia, seguindo uma brincadeira nordestina, costura, com agulha e linha,

na planta do pé, as palavras MADE IN BRASIL, ao mesmo tempo em que revela o processo de coisificação do indivíduo, presente em vários de seus vídeos; no vídeo *In* (1975), vemos a artista entrar em um armário, como se tivesse virado roupa; em *Tarefa I* (1982), a artista se deita em uma tábua de passar e uma preta passa a sua roupa a ferro (o contraste entre as mãos da negra que passa o ferro, mas cujo rosto está fora de quadro, e a mulher branca deitada na tábua de passar, faz desse vídeo uma versão tropicalista do quadro de Manet); no vídeo *Preparação I* a artista se prepara para sair, mas ao se maquiar cola esparadrapo em seus olhos e em sua boca, como para revelar que seus olhos e sua boca são pura máscara, ditada pelas convenções; em *Preparação II*, a artista se aplica uma série de vacinas contra preconceitos - racismo, colonialismo cultural, mistificação da arte etc. (PARENTE, 2007)

A seguir a descrição de Christine Mello sobre o vídeo *Marca Registrada*:

Um corpo feminino sentado num banco com as pernas cruzadas e um dos pés diante da câmera, num ambiente externo de uma casa. Nas mãos, agulhas e linhas pretas. Com firmeza a linha é passada pelo buraco da agulha e faz um nó em uma das pontas. A mão delicada deliberadamente inicia uma costura incomum. Aqui o suporte não é algodão ou linho, mas a própria pele da artista. Não há titubeios, são gestos precisos os de Letícia Parente em sua performance em tempo real diante de uma câmera de vídeo. Como resultado da ação, após dez minutos ininterruptos, sem cortes, vemos inscrito “MADE IN BRASIL” na sola do seu pé. (MELLO, 2008, p.143)

5.3.2 KAGEMU – Japão (DVD, *videos/artistas*, 10’33’’)

KAGEMU é a dupla dos artistas Katsumi Sakakura e Nobuyuki Hanabusa. Nasceu em 2009 e trouxe uma inovadora mistura da tradicional arte marcial e dança oriental, combinadas com coreografia e tecnologia. Katsumi Sakakura, artista marcial, líder de equipe da dança e *performer*, impressionado com as produções videográficas de Nobuyuki Hanabusa, propõe iniciar uma parceria colaborativa. Katsumi fica com a performance corporal e ao vivo, e Nobuyuki produz os vídeos. A união se dá na sincronia do vídeo projetado no fundo do palco com a coreografia do *performer*, que se apresenta no palco e ao vivo. As apresentações são gravadas e postadas na Internet. A primeira apresentação pública do Kagemu foi em 2009 e já foi posta no Youtube, recebendo elogios de vários lugares. Em 2010 apareceu a WOWOW2010 "Projeto Estrela WOW". Em abril e novembro de 2011, Kagemu apareceu no "SHOWTIME", show de talentos japonês e no mesmo ano fica em quarto lugar dos melhores do Yahoo! Kagemu estreou presentemente nos palcos de Paris, Moscou, Bangkok, Coréia,

Hong Kong, e na Internet o mundo todo já o conhece. Basta digitar KAGEMU no site Youtube.com que muitos vídeos da dupla japonesa aparecem. Dois vídeos do KAGEMU foram apresentados no curso/pesquisa: *Black Sun* e *Kagemu 2012*. Ambos estão nos sites:

www.youtube.com

<http://www.youtube.com/watch?v=Qvoh0ZtVIW8> – “*Black Sun*”, 2011.

<http://www.youtube.com/watch?v=Lgy2QpqlmxPg> – “*Kagemu 2012*” no Showtime

<http://www.kagemu.com> – dupla Katsumi Sakakura e Nobuyuki Hanabusa

<http://www.orientarhythm.com> - Katsumi Sakak

5.3.3 KAZUO OHNO – Japão – (somente na internet) - Muito utilizado como *Thought Watching*

Kazuo Ohno foi um dos criadores do butô, estilo de dança moderna que inclui teatro em suas apresentações, desenvolvido ao lado de Tatsumi Hijikata. Vindo de um estilo chamado por Hijikata “ankoku butô” (“dança das trevas”, em japonês), o butô se caracteriza pela pintura corporal branca usada pelos dançarinos e pelos movimentos extremamente lentos. Nascido na ilha de Hokkaido em 1906, Japão, Ohno só começou a dançar em 1933, quando entrou para o estúdio de Baku Ishii, influenciado pela dançarina de flamenco La Argentina – a quem homenageou anos mais tarde no 14º Festival Internacional de Nancy, França, em 1980. Excursionou por Istambul, Londres, Stuttgart, Paris e Estocolmo. Ele dançou "Admirando La Argentina" no festival e teve um grande impacto sobre o público por seu trabalho único. Com a direção de Hijikata, criou mais duas obras importantes, "Minha mãe" e "Mar Morto", realizada com Yoshito Ohno. Outras obras de Ohno incluem "Water Lilies", "Ka Cho Fu Getsu" (Flores-Aves-Vento-Lua) e "The Road in Heaven, The Road in Earth". Como um dos artistas mais significativos do butô, fez turnê pela Europa, América do Norte e do Sul, Austrália e Ásia. Apresentou-se em Hong Kong, Coreia, Singapura, Taiwan, Indonésia, França, Espanha, Dinamarca, Polónia, Canadá e Estados Unidos. Muitos estudantes do mundo todo chegaram a estudar com ele. Depois de seu aniversário de 90 anos, ele ainda estava ativo como um dançarino de Butô. A última apresentação no exterior foi "*Réquiem* para o Século 20", que foi realizada em Nova Iorque, em Dezembro de 1999. Mas no mesmo ano, ele teve problema no olho e sua força física, gradualmente, começou a diminuir. Quando já não conseguia andar sozinho, ainda dançava utilizando suportes corporais. Quando não podia

dançar mesmo com os suportes, ele dançava sentado. Quando suas pernas não se moviam como ele queria, dançava com as mãos, engatinhava de joelhos e seu público ficava muito comovido. Quando dançava, ele vitalizava a si mesmo. Um velho comum torna-se alguém que dá poder aos outros. As pessoas gostavam de encontrar Kazuo por causa disso. Ele viveu e dançou muito tempo e isso mexeu com as pessoas profundamente. Kazuo Ohno é um artista que tem ampliado o potencial humano. Foi premiado com o prêmio cultural da Prefeitura de Kanagawa em 1993, prêmio cultural da cidade de Yokohama em 1998 e com o Prêmio Michelangelo Antonioni para as Artes em 1999. A influência de Ohno na cultura foi além da dança: ele chegou a ser capa do disco "The crying light", do grupo norte-americano Anthony & The Johnsons. Estrelou os filmes "The Potrait of Mr.O" (1969), "Mandala of Mr.O" (1971) e "Mr.O's Book of the Dead" (1973), dirigido por Chiaki Nagano; "The Scene of the Soul" (1991) por Katsumi Hirano; e finalmente "Kazuo Ohno" (1995), dirigido por Daniel Schmid. Ele escreveu três livros sobre o Butô: *"The Palace Soars through the Sky"*, uma coletânea de ensaios e fotografias; *"Dessin"*, com desenhos e anotações sobre suas criações Butô; e *"Words of Workshop"*, uma coletânea de palestras proferidas em sua oficina. Kasuo Ohno morreu em junho de 2010.

O vídeo mostrado no curso/pesquisa foi o *The Written Face*, encontrado no site youtube.com.

http://www.youtube.com/watch?v=ACms_4Y2mU

<http://www.kazuohnodancestudio.com>

5.3.4 CHUNKY MOVE – Austrália – (DVD, *videos/artistas*, 15'00'')

Fundada pelo Diretor Artístico Gideon Obarzanek em 1995, Melbourne, Austrália, Chunky Move ganhou uma reputação invejável para a produção de uma marca distinta ainda imprevisível de gênero que desafia a performance de dança. O trabalho de Chunky Move procura constantemente redefinir o que é ou o que pode ser dança contemporânea dentro de uma cultura em constante evolução. Até agora a empresa criou uma série de obras para o palco com novas mídias e instalações. Em julho de 2012, Chunky Move entra em um novo período de liderança artística sob a orientação do Diretor Artístico Anouk van Dijk. Van Dijk é um coreógrafo internacionalmente aclamado, cujo trabalho já fez várias turnês pela Europa, América do Norte, Ásia e Austrália. Seu trabalho atrai grandes audiências através de uma

abordagem ousada, inovadora e imprevisível no seu modo e contexto. Em 2008 recebeu pela produção denominada *Mortal Engine* os prêmios *Best Dance Work for Glow* e *Best Visual or Physical Theatre Production at the Live Performance Austrália Helpmann*. Em 2009, *Motor Engine* recebeu uma Menção Honrosa na premiação *Prix Ars Electronica* na categoria Arte Híbrida. Em 2011, *Chunky Move* foi o ganhador de dois prêmios *Green Room* pela sua produção denominada *Assembly*. Cidades recentes de turnê incluem: New York, Hong Kong, Beirute e Barcelona. A videoperformance apresentada no curso/pesquisa para apreciação dos alunos foi a *Mortal Enginer* e o vídeo que a documenta encontra-se no site youtube.com com o nome *Chunky Move's Mortal Enginer*. O site oficial do grupo traz todas as referências: www.chunkymove.com

5.3.5 KLAUS OBERMAIER - Áustria/Itália - (DVD, *videos/artistas*, 21'12'')

Aclamado pela crítica e pelo público, Klaus Obermaier cria trabalhos inovadores na área de Artes Cênicas, Música, Teatro e Novas Mídias. Há mais de duas décadas é mídia-artista diretor/coreógrafo e compositor musical. Suas performances na intermídia e suas obras de arte são mostradas em festivais e teatros em toda a Europa, Ásia, América do Norte e do Sul e Austrália. Trabalhou com os bailarinos do Teatro Nederlands Dans, Chris Haring, Robert Tannion (DV8), Desireé Kongerød (SOAP Dance Theatre Frankfurt). Compôs para conjuntos como Kronos Quartet, German Chamber Philharmonics, Art Ensemble of Chicago, Balanescu Quartet, entre outros. Desde 2006 ele é professor visitante na Universidade IUAV de Veneza, ensinando direção e novas mídias. Também desde 2006, é membro do júri da competição internacional de coreografia 'no ballet' em Ludwigshafen/Rhein, Alemanha. Em 2005 e 2008, lecionou como professor adjunto de composição da Universidade Webster, Viena. Em 2010 e 2011 realizou cursos de coreografia e novas mídias na Accademia di Danza Nazionale di Roma. Atualmente dá palestras em universidades e instituições internacionais. O site do artista contempla toda sua obra, bem como o vídeo *Apparition* (2009), apresentado no curso/pesquisa: www.exile.at

5.3.6 ADRIANA VARELLA – Brasil - (DVD, *videos/artistas*, 32'00'')

Nascida no Rio de Janeiro, Brasil, vive e trabalha em Nova York. Adriana Varella produz obras em múltiplas mídias: vídeo, instalação e áudio, fotos, desenhos, escultura, performance e sites específicos de projetos de arte pública. De 1991 a 1994 estudou na Escola Parque Lage de Artes Visuais - Rio de Janeiro; de 1996 a 1998 (FAPERJ/UFRJ) na Universidade Federal do Rio de Janeiro/UNIARTE - Projeto/Pesquisa em arte vídeo e instalação de vídeo; 2002 e 2003 em San Francisco Art Institute - San Francisco; 2004-2005 na University of California, Berkeley; e 2006 Public Art Projects - School of Visual Arts - New York.

Os vídeos de Adriana Varella apresentados estão no site youtube.com ou no vimeo.

São os vídeos de nome “*Corpo Provisório*” em parceria com Ana Vitória, “*Pintura*” e “*Valises*”.

“Em corpo provisório desafio o corpo a processar escolhas, valendo-se de sua própria natureza instável, como recurso de apoio e equilíbrio para percorrer suas trajetórias.” (Ana Vitória). Os sites onde se encontram são:

<http://www.adrianavarella.net>

<http://www.anavitoria.com.br/>

<http://www.cibercultura.org.br>

<http://vimeo.com/user514528>

5.3.7 OLIVIER DE SAGASAN – França – (DVD, *videos/artistas*, 42'09'')

Por mais de vinte anos, Olivier de Sagazan vem desenvolvendo uma prática artística híbrida que integra pintura, fotografia, escultura, vídeo e performance. Em sua série de videoperformance intitulada “*Transfiguration*”, Olivier apresenta uma construção existencial em seu próprio corpo com camadas de argila e tinta, transfigurando sua aparência para as câmeras de vídeo. Em atos animais às vezes, por se assemelhar aos animais, surpreende a cada gesto performativo com novas camadas de argila e tinta portas ou mesmo jogadas em seu rosto, formando uma nova figura orgânica e plástica. De origem francesa, Olivier de Sagazan foi amplamente exibido em galerias de arte, museus e festivais de cinema da Europa,

posteriormente no Canadá, Coreia e Brasil. Seu estilo expressivo foi criticado por muitos como inimitável.

Os vídeos apresentados no curso/pesquisa foram da série chamada: *Transfiguration* (2009). A série completa se encontra no site: <http://nefdesfous.free.fr/>.

5.3.8 VERSUS, de Ivani Santana – Brasil – (DVD, *videos/artistas*, 51’32’)

Espectáculo de dança *telemática*¹³ realizada entre três pontos do país: Salvador, João Pessoa e Brasília. Apresentado na 3a. Conferência de Ciência, Tecnologia e Inovação, Brasília, 2005. Coordenação, concepção e direção: Ivani Santana. Criação: Grupo de pesquisa Poética Tecnológica na Dança da Universidade Federal da Bahia. Videocenografia e Operação de Câmera em Salvador. Este vídeo apresenta um conjunto híbrido de arte, onde também entra a questão da telecomunicação e teleconferência. Bom para os alunos perceberem o hibridismo e a possibilidade de transmitir e interagir com outros *performers* que não estão no local. Para a leitura, foram apresentados apenas trechos de vídeo.

5.3.9 FESTIVAL DO MINUTO – Internacional– Utilizado também como *Thought Watching* - (DVD, *videos/artistas*, 50’36’)

Desde 1991, o Festival do Minuto trabalha com a seleção de imagens em movimento - de amadores e profissionais - para o exercício da síntese em trabalhos com duração máxima de 60 segundos. O Festival do Minuto foi o pioneiro no formato do Minuto no mundo e é hoje o maior festival de vídeo da América Latina, tendo inspirado a criação de Festivais do Minuto em mais de 50 países. De 1991 a 2007, eram submetidos ao Festival, por correio, cerca de 1.000 vídeos por ano, provenientes de cerca de 40 países, dos quais apenas 5% eram selecionados para exibição. Desde 2002, são realizadas diversas edições regionais do Festival

¹³ A palavra *telemática*, cunhada na França em 1977, por Simon Nora e Alain Minc, significa a conectividade entre a tecnologia da informática e a da telecomunicação. (ZANINI, 2003). In: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-53202003000100003>

nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba e Brasília. Em 2005, foram realizados 11 festivais regionais nas mais importantes faculdades de São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba e Brasília.

Em 2005, o Festival do Minuto iniciou o processo de se tornar permanente. Este processo só foi efetivamente viabilizado em 2007, quando o Festival tornou-se *online*. Com o crescimento explosivo dos portais de vídeo na Internet, a necessidade da seleção editorial de conteúdos através de uma equipe de curadores tornou-se cada vez mais premente. O Festival do Minuto Permanente foi desenvolvido justamente para estabelecer um novo padrão na seleção e organização de conteúdos feitos pelo usuário, pautado pelo princípio da curadoria. É importante lembrar que alguns dos vídeos brasileiros que mais fazem sucesso no Youtube são vídeos do Minuto. A partir do final de 2007 o Festival passou a receber e exibir vídeos diretamente pela Internet. O número de vídeos recebidos já quadruplicou e continua crescendo, sem nenhum tipo de propaganda, senão aquela espontânea, dentro e fora da internet. O número de usuários cadastrados online já ultrapassou 6.000 em seis meses. O Festival continua tendo forte presença *offline*, exibindo os melhores vídeos do ano em equipamentos culturais e universidades. Em 2008, o Festival do Minuto estabeleceu parcerias comerciais para a criação de canais nos portais Youtube, Uol Mais, Joost, TV Trip e TV iG. Em 2009, a Mostra do Minuto foi exibida em mais de 600 equipamentos culturais de mais de 250 cidades brasileiras. Essa presença *offline* ajuda a alimentar a força do Festival do Minuto na Internet. Nesses 18 anos de existência, o Festival recebeu mais de 15.000 trabalhos provenientes de quarenta países. Atualmente, a empresa encontra-se em fase de aprimoramento de suas operações, migrando de um modelo tradicional de festival para um modelo de operação *online*. Os vídeos selecionados para o curso/pesquisa foram os premiados:

“*De passagem*” (2008), de Marley de Aquino; “*De volta para o fusquinha*” (2007), de Carlos Eduardo Scheffer; e “*oirártnoC Ao*” (2010), de Gustavo Horn de Lima - Lido da direita para a esquerda: “*Ao Contrário*”. (DVD, *videos/artistas*, 50’36’’)

Todos podem ser acessados no site oficial do festival, bastando para isso digitar o nome dos vídeos.

<http://www.festivaldominuto.com.br/>

5.3.10 ROBERT WILSON – Estados Unidos – Muito utilizado como *Thought Watching*

Desde os anos 1960, as produções de Robert Wilson decisivamente têm moldado a aparência do teatro e da ópera. Através da utilização da assinatura de luz, suas investigações sobre a estrutura de um simples movimento, e do rigor clássico de sua concepção cênica e mobiliário, Wilson tem continuamente articulada a força e a originalidade de sua visão. Colaborações com artistas de renome, escritores e músicos continuam a fascinar o público em todo o mundo. Para Renato Cohen, Bob Wilson é um artista que conseguiu sintetizar e colocar em obra grande parte da criação artística do século XX.

O vídeo do artista Robert Wilson ou Bob Wilson apresentado para os alunos foi o *Interpretation von Shakespeares Sonnetten 23*. Abaixo, transcrição de uma reportagem de Simone Lopes (Folha de São Paulo, 03 jul. 2009) sobre o artista:

Bob Wilson destila o pop dos sonetos de Shakespeare
Traduzidos na linguagem altamente visual de Robert Wilson, os sonetos de Shakespeare se tornam uma fonte de dramas – poéticos e prosaicos. Musicados por Rufus Wainwright, os poemas adquirem algo de pop.
A escolha de uma fonte textual lírica para a encenação não torna o espetáculo pouco dramático. A técnica wilsoniana de inserir pequenos interlúdios esporádicos no fluxo do enredo (módulos cênicos denominados knee pieces por causa de sua função de articulação) é levada ao extremo na sua encenação dos sonetos de Shakespeare para o Berliner Ensemble. É como se o espetáculo fosse composto apenas de breves articulações dramáticas inter-relacionadas.
O design cênico altamente estilizado de Bob Wilson – que no início de seu êxito internacional contribuiu para limpar o palco de todos os naturalismos, seja nos adereços ou na forma de atuação – já se tornou marca registrada e se repete a cada nova encenação. Isso não é novidade. Em uma miscelânea de tantos gêneros pop como Shakespeares Sonette, no entanto, o modelo formal de Bob Wilson quase perde a intenção de seriedade, parecendo mais uma citação de si mesmo¹⁴.

A seguir, o soneto original de Shakespeare:

~ Soneto 23 ~

Como no palco o ator que é imperfeito
Faz mal o seu papel só por temor,
Ou quem, por ter repleto de ódio o peito
Vê o coração quebrar-se num tremor,

Em mim, por timidez, fica omitido
O rito mais solene da paixão;
E o meu amor eu vejo enfraquecido,

¹⁴ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dw/ult1908u590291.shtml>. Acesso em 16 jun. 2012.

Vergado pela própria dimensão.

Seja meu livro então minha eloquência,
Arauto mudo do que diz meu peito,
Que implora amor e busca recompensa

Mais que a língua que mais o tenha feito.
Saiba ler o que escreve o amor calado:
Ouvir com os olhos é do amor o fado.

O vídeo mostra um canto videoperformático com a letra criada pela releitura do soneto original. A letra da música não é uma cópia do soneto, mas sim uma releitura. Excelente exemplo do que é releitura de uma obra.

Muito mais poderia ter-se falado de Robert Wilson, mas não era esta a proposta. Seu vídeo foi apresentado, contextualizado e, muito apreciado por sinal, mas como um exemplo de videoperformance.

Bob Wilsons Interpretation von Shakespeares Sonnetten pode ser acessado em:

http://www.youtube.com/watch?v=ntDCz3MJ_g8&feature=related. Acesso em: mai. 2012.

6 INTERPRETAÇÕES E RESULTADOS

6.1 DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pretendemos introduzir resumidamente a interpretação que obtivemos ao escolher os autores que fundamentam a presente dissertação, apresentando uma proposta pedagógica para o ensino/aprendizagem da videoperformance.

Ana Mae Barbosa: Ensino/aprendizagem da videoperformance pela Abordagem Triangular se traduz em ler, contextualizar e produzir videoperformance. A Abordagem Triangular se torna ainda mais eficaz se for auxiliada por outros autores específicos da leitura de videoperformance, autores específicos da produção da videoperformance, e por autores que auxiliem na contextualização da videoperformance e seu autor. A AT abre caminhos sem fim para arte/educação e jamais cristaliza ou dogmatiza um método, pois o método é o professor quem faz.

Michael Parsons: Os cinco estádios de desenvolvimento da compreensão da arte (no caso a pintura, pelo estudo de Parsons) podem ser aplicados para a videoperformance como um auxílio eficiente. Os cinco estádios de Parsons, ou estágios de acordo com Rizzi (2002), podem ser atribuídos a videoperformance da seguinte forma:

- a. Primeiro estágio – gosto intuitivo por videoperformance. Reação ao tema da videoperformance por associações livres, ou seja, o aluno associa a sua vida, ao que viu na televisão, ao que sua mãe disse um dia, entre outras. Aceitação de tudo sem distinção, o que vier é importante para o aluno. Não há ainda a consciência do ponto de vista dos outros. Síntese: Preferência por esta ou aquela videoperformance.
- b. Segundo estágio – a ideia dominante é o tema, sobre o que é a videoperformance e o que quer dizer. A relação sujeito/obra organiza-se em torno da ideia de representação, a emoção é o que deve ser representado e o estilo só é apresentado do ponto de vista do realismo. O aluno interpreta de acordo com a sua vivência real, com o mundo que o cerca. Percebe a beleza da videoperformance e a compara ao mundo que o cerca. Reconhece implicitamente o ponto de vista do outro e reflete sobre a leitura do outro, preocupando-se com o que vai dizer sobre a própria leitura da videoperformance. O aluno já tem a capacidade

de distinguir os aspectos relevantes dos irrelevantes em termos estéticos e respeita a visão do colega. Síntese: A beleza e o realismo da videoperformance.

c. Terceiro estágio – Perspectiva da expressividade. A observação da videoperformance é feita buscando-se a experiência que ela pode proporcionar e quanto mais intensa e interessante for a vivência, melhor será a videoperformance. Há uma nova consciência a respeito da interioridade da experiência dos outros. É o momento em que se toma consciência da própria experiência como algo íntimo e único. O aluno percebe que o que sente é só seu e passa a querer compartilhar seus sentimentos e ouvir os colegas para participar da emoção dele. Síntese: Expressividade e partilha da emoção.

d. Quarto estágio – Consideração da significação da videoperformance como sendo mais social que individual, integrada a uma tradição e resultado do trabalho de um conjunto de pessoas ao longo do tempo. Percebe quando um trabalho tem qualidade e por que. Manifesta-se a capacidade de relacionar diferentes obras e estilos, e fazer comparações entre as videoperformances. Tudo o que a videoperformance exprime é reinterpretado em termos de forma e estilo, e o juízo estético é considerado como racional e passível de objetividade. Suas interpretações possuem história. Síntese: O estilo e a forma da videoperformance contextualizada.

e. Quinto estágio – Um estilo de videoperformance deixa de ser uma categoria preestabelecida e torna-se um conjunto criado com um determinado objetivo: a videoperformance é prezada como forma de levantar questões e não por transmitir verdades. E isso exige a transcendência da específica dimensão cultural. A essência desse estágio é a busca de fundamentos para as interpretações e juízos que devem estar acessíveis a toda gente. É quando é distinguido mais claramente o juízo da interpretação. Interpretar videoperformance é reconstruir sentidos. Juízo é avaliação que se faz do valor do sentido. Síntese: Autonomia, liberdade de escolha, busca de fundamentos artísticos e reconhecimento de valores culturais.

Roberto Ott: São duas etapas: *Tough Watching* e *Image Watching*. A primeira é aquecimento e a segunda é dividida em cinco categorias: descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando. O aquecimento é realizado ao se conversar sobre alguma obra, brincar sobre algum detalhe observado, relaxar e procurar se divertir com o curso. *Tough Watching* foi aplicado em todas as aulas. Naturalmente descontraídos, os alunos e o professor vão conversando e se aquecendo para depois “falar sério” sobre uma leitura. Alguns vídeos eram apresentados na primeira vez como *Tough Watching* e depois reapresentados pelo método *Imagem Watching*, o primeiro de uma forma mais descontraída,

relaxada, o segundo com mais seriedade e concentração, na busca de respostas. Muitas vezes o *Tough Watching* era aplicado no meio da aula quando se percebia um “esfriamento da classe”. Ott foi o principal autor utilizado na elaboração do roteiro de leitura de videoperformance descrito no capítulo *Curso Pesquisa de Videoperformance* desta dissertação. E foi também o principal na elaboração das questões para os alunos como forma de ajudar no avanço dos estádios referidos por Parsons. Mais adiante explicitamos melhor esta afirmação. Resumidamente, as cinco categorias do *Image Watching* direcionadas a videoperformance são:

- Descrevendo: o aluno exterioriza sua percepção por meio das próprias palavras. É a descrição da superfície da obra videoperformance deduzida pelo aluno e partilhada com a turma.
- Analisando: investigação intrínseca da videoperformance, com termos e nomenclaturas corretas, investigando elementos da composição e das formas e quais ferramentas foram necessárias para a sua produção. O aluno entende a ideia da videoperformance e compreende a técnica.
- Interpretando: são respostas pessoais e sensoriais a respeito da videoperformance e a percepção dos sentimentos dos colegas, do sentimento do outro.
- Fundamentando: história e crítica da videoperformance tendo como base estudiosos renomados como Christine Mello, Arlindo Machado, Renato Cohen, André Parente, entre outros, são conhecidos pelos alunos, que passam a ler e citar as fontes de referência. Também fundamentações das falas de artistas, encontradas nos próprios sites destes artistas.
- Revelando: o aluno produz videoperformance, transforma o que viu em uma nova videoperformance.

Paulo Freire: Tema Gerador para auxiliar na ideia de criação de videoperformance, provinda de uma experiência humana. Com o reconhecimento do vocabulário do aluno, o professor procura entender o significado das palavras. Estas palavras se originam em uma leitura de mundo, da leitura que o aluno faz do mundo. Entender o significado das palavras do aluno é entender o significado que estas têm para eles. Estes significados podem ser traduzidos por imagens visuais. Quais imagens o aluno traz em sua história. A palavra “história” vem do grego *histor*, que significa “o que se sabe por que se viu”. Então, o que é que o aluno viu? Como a palavra “ideia” vem do grego *eidos*, que significa imagem, as imagens visuais que o aluno traz da sua história de vida são ideias. Estas ideias podem se tornar enredos e argumentos para uma videoperformance.

Tema Gerador para Paulo Freire é o *universo mínimo temático* (FREIRE, 1987, p. 54). Este universo temático se expressa minimamente por meio de uma única palavra que define o tema atual da vida do aluno. E se modifica no decorrer dos dias; no mês seguinte o tema pode ser outro. Mas o tema de hoje é o que importa, além de ser também um tema em conjunto, um assunto que permeia a comunidade deste aluno, lembrando a importância do <nós>, como se o grupo comunitário fosse um ser único. Assim, por meio deste *universo mínimo temático*, chegamos a uma palavra. Esta palavra, vinda de uma história, se traduz em imagem visual. Esta, por sua vez, se traduz em ideia para enredo, argumento e roteiro de videoperformance.

A videoperformance também pode ter como fonte de origem uma música. Perguntar quais músicas o aluno está ouvindo atualmente e destas, qual a sua preferida hoje, isso é também buscar na vida do aluno a sua história, a sua imagem, a sua ideia. A partir da música, percebemos o enredo e o argumento da videoperformance. A música se traduz em imagens visuais para o aluno ao perceber o que ele viu em sua vida quando esta música tocava. As imagens ganham movimento, como a cinegrafia faz, e ao descrever esta cinegrafia o aluno descreve a direção da sua videoperformance.

Ou seja, Paulo Freire foi o principal autor em nossa busca de entendimento e percepção das ideias dos alunos, fazendo, em conjunto, com que estas ideias virassem imagens que se movimentassem na mente do aluno como numa cinegrafia, com som, enredo e argumento; é só descrevê-la que achamos a direção da videoperformance. História de vida constrói videoperformance. A aplicação do Tema Gerador construiu arte. O Tema Gerador proposto por Paulo Freire ajuda, e muito, a produzir videoperformance.

John Dewey: O pesquisador procurou utilizar uma parte dos seus entendimentos sobre Dewey, uma vez que este autor lhe parece infinito enquanto sabedoria, como se suas obras não tivessem fim. Lançou mão do conhecimento da percepção da obra de arte, que aumenta por meio da experiência. Ler videoperformance e fazer videoperformance. Depois, ler e fazer videoperformance novamente. Estas experiências aumentam a percepção e o conhecimento sobre o tema. Exemplo: o aluno produz uma videoperformance na terceira aula do curso; na quarta aula, ele lê e contextualiza a própria produção; na quinta aula retorna a ler e contextualizar videoperformance de artistas; na sexta aula o aluno produz novamente. Esse processo não precisa ter fim, pois a cada novo contato com a obra de arte, há um novo aprendizado. Muitos artistas fazem apreciações de arte diversas e produzem as próprias obras, num circuito de colegas artistas. Dewey nos inspirou a fazer o aluno compreender a relação da sua videoperformance, da sua obra como aluno, com a videoperformance de um artista por meio da contextualização. Mais adiante explicitamos este pensamento no capítulo *Do*

contexto. Esta pergunta é de Ana Mae Barbosa e está na orelha da capa do livro *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais* (2010).

Christine Mello: Esta autora é chave para abrir leques sobre história, crítica e teoria do vídeo, da performance, e videoperformance. Há uma citação da autora que fez com que nos despreocupássemos com nomenclaturas demasiadamente precisas sobre vídeos.

Publicado em 2001 na revista científica Leonardo, os termos relacionados ao meio videográfico situam-se em torno de trinta. Neste mapeamento as ações relacionadas ao vídeo dizem respeito a: videocriação, videoensaio, videodocumentário, videoindependente, videointervenção, videoclip, videodança, videoinstalação, videocarta, videoperformance, videopoesia, videoescultura, videoteatro entre outros. (MELLO, 2004, p.65).

Percebemos que os vídeos possuem diversas nomenclaturas e classificações distintas. Assim, deveríamos escolher apenas um termo para vídeo e procurar focar nele quando das aulas. Porém, a percepção que a videoperformance traz é a de olhar qualquer outro vídeo pelo olhar da videoperformance. Há casos em que é videoperformance e videodança ao mesmo tempo, como em “*Corpo Provisório*” de Adriana Varella (DVD, *videos/artistas*, 35’11”). Porque ele não seria um videodança? Porque ele não seria uma videoperformance? São ambos, se o olharmos como tal. O olhar determina a classificação neste caso. O livro da autora *Extremidades do vídeo* (2008) contribuiu muito na fundamentação da videoperformance e apresenta uma rica bibliografia sobre o tema e desdobramentos atuais.

Alex Molleta: Produção de videoperformance a baixo custo e em grupo - este foi o chamariz para o autor. Depois percebemos que possui uma linguagem acessível e objetiva, ótima para adolescentes ou iniciantes. Apresenta a linguagem audiovisual e uma forma de criar roteiros de vídeo semelhante ao pensamento de Paulo Freire quanto ao tema gerador. Molleta visa buscar a experiência humana para gerar um bom enredo audiovisual. Concomitante a Paulo Freire, o tema gerador que se torna a ideia geradora, ou sentido de imagem geradora. Molleta também escreve sobre imagem geradora e busca ensinar a fazer um vídeo que realmente tenha sentido para o aluno. A vida do aluno gera um vídeo. Não está descrito em sua obra que o autor se baseia em Paulo Freire, mas afirmamos que sim “*Ideias e conceitos não dão bons vídeos; experiências humanas, sim*” (MOLLETA, p.20): isto é Paulo Freire. Isto é Tema Gerador. Alex Molleta é par perfeito para se trabalhar com a educação que Freire propunha: conhecer o aluno e entender o que quer dizer com as palavras que traz. Destas palavras surgem imagens, músicas, enredos, argumentos e roteiros para produzir videoperformance.

6.1.1 Confluindo os autores

Os alunos aprenderam a ler, contextualizar e produzir videoperformance com uma qualidade de saber que até então não havíamos presenciado nas aulas iniciais de vídeo, onde o pesquisador fazia o vídeo e sua produção e os alunos atuavam ou participavam da forma como queriam. Não havia leitura e muito menos a sua contextualização. O trabalho do pesquisador era dobrado e não havia discussão sobre os conteúdos; apenas assistíamos e dávamos risada de tudo aquilo.

A descoberta da videoperformance caracteriza o que pretendíamos passar aos alunos, o que queríamos que eles soubessem a respeito de si mesmos, além de despertar a consciência de que são capazes de produzirem vídeo com boa qualidade artística. Esta descoberta se deu durante o curso de mestrado.

A história da vida dos alunos é como se fosse feita de imagens e sons em movimento. A “performance” que os alunos fazem em suas vidas reais é importante ser repensada através de uma leitura de mundo feita em conjunto. Videoperformance é também colocar o aluno e sua história de vida em evidência para ser compartilhada no ambiente escolar, que ali encontra um espaço autêntico, por meio da mostra artística, para buscar sua transformação como sujeito social e cultural. Só assim ele se motiva a mostrar o produto artístico construído, a videoperformance, que é “ele”. O aluno mostra-se por meio da arte.

Uma reflexão interessante é quando o aluno recebe uma crítica e não a leva para o âmbito pessoal. Quando ao criticar o trabalho artístico de um aluno, este não se sente criticado, mas sim motivado a produzir outros trabalhos. Apesar de o aluno mostrar a si próprio por meio da arte, o seu próprio corpo no vídeo, ele separa o que ele é do que sua arte resultou. Quando isso acontece percebemos que o aluno tem consciência que é um ser aprendente, que está crescendo e que é notado. A videoperformance trabalha intensamente com a questão do “eu na obra de arte” e o adolescente precisa disso porque está se descobrindo como sujeito no mundo.

O Tema Gerador de Paulo Freire e a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa para o ensino/aprendizagem da videoperformance são complementares porque trabalham a leitura de mundo e a leitura da videoperformance contextualizadas com o meio sociopolítico cultural do aluno, abordando conteúdos, situando fatos no tempo e no espaço, no universo em que o aluno está envolvido.

O Tema Gerador de Paulo Freire e a Produção Audiovisual de Alex Molleta são complementares porque ambos trabalham a percepção da vida do aluno, das palavras deste traduzidas em imagens visuais que demonstram seu significado. A imagem geradora proposta por Molleta se assemelha ao Tema Gerador de Freire. Ambos procuram traduzir o que o aluno quer expressar realmente, uma vez que o adolescente não sabe como fazer isso por meio do vídeo. A videoperformance é uma opção de produção artística que facilita este colocar a história da vida na arte. Também se complementam com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa porque a produção da videoperformance, o fazer arte, está contextualizado a tudo que o aluno vive, seus conhecimentos culturais, sociais, políticos, filosóficos, religiosos. Enfim: Paulo Freire, Ana Mae e Alex Molleta, são complementares e se assemelham no ensino/aprendizagem da videoperformance.

Ana Mae Barbosa e John Dewey se complementam quando tratam do fazer arte e ler arte. Para Dewey a experiência do fazer leva a uma leitura melhor. O retorno do fazer é aprimorado por meio de novas leituras. A percepção do aluno não se dá somente pela observação da videoperformance, é necessário fazer, experimentar, por a mão no material e reconhecer o processo deste fazer. A Abordagem Triangular é um ciclo de fazer, ler e contextualizar que não precisa ter fim, vivendo a experiência da arte e aprimorando a percepção do estudante.

Michael Parsons e Robert Ott são complementares por trabalharem a leitura da obra de arte; o primeiro para analisar a apreciação dos alunos e o segundo para ensinar-lhes leitura. Ott auxilia a como ler obras de arte por meio do *Image Watching* e Parsons auxilia a perceber em que nível ou estágio de percepção este aluno está quando faz uma leitura.

Os cinco estágios de percepção e as categorias do *Image Watching*, trabalhando juntos, auxiliam na percepção do professor em descobrir qual o estágio em que o aluno se encontra. A seguir, uma tabela para cada categoria do *Image Watching* relacionada aos estágios referidos por Parsons. Importante lembrar que mesmo quando chega a um novo estágio, não significa que o anterior está superado. O antecedente dá bases para o próximo e se esta base não estiver sólida, são necessários reforços. Assim, o aluno pode estar no terceiro estágio, mas o primeiro e o segundo ainda estão em desenvolvimento. Os estágios do desenvolvimento estético são níveis progressivos de capacidade crescente para interpretar a expressividade das obras de arte. (PARSONS, 1992)

Como exercício de diálogo entre os autores, elaboramos o Quadro 1, que trata sobre as categorias do *Image Watching* e os estágios referidos por Parsons. Como cada categoria do *Image Watching* possui suas características, ao conflui-las com as características dos estágios

referidos por Parsons, foi possível elaborar um quadro para uma reflexão de como os dois autores podem colaborar para o desenvolvimento do curso/pesquisa.

Quadro 1: Categorias do *Image Watching*

Categoria Descrevendo				
1° estágio	2° estágio	3° estágio	4° estágio	5° estágio
O aluno se encontra no primeiro estágio se ao descrever, se identifica com esta ou aquela videoperformance, dando preferência a algumas delas e apresentando o seu gosto.	No segundo, se ao descrever, o aluno apresentar o tema da videoperformance por meio de palavras que apontam a beleza e o realismo relacionados com a vida que ele tem e com o meio em que vive.	Apresenta características do terceiro se, ao descrever, o aluno o faz com emoção, dando sentimentos às próprias palavras e procurando compartilhar com os colegas, verificando se eles estão sentindo a mesma emoção.	Não atinge o quarto estágio somente com a categoria descrevendo. É necessário antes analisar.	Não atinge o quinto estágio somente com a categoria descrevendo.
Categoria Analisando				
1° estágio	2° estágio	3° estágio	4° estágio	5° estágio
O aluno está no primeiro estágio e analisa a videoperformance, por meio de críticas do gosto pessoal. Não gosta da luz, ou da música. Preferia o laranja ao verde e mais movimentos. Ou seja, analisa e dá suas preferências.	O aluno apresenta o tema da videoperformance utilizando termos e nomenclaturas corretas. Aponta a beleza e o realismo nos elementos da composição. Relaciona com a vida que ele tem e com o meio em que vive. O aluno reflete sobre o que pode ou não fazer, em termos de técnica,	O aluno atinge o terceiro estágio quando analisa a videoperformance como algo íntimo e único. Os termos da linguagem são comuns a todos, mas a colocação verbal destes termos na partilha do grupo é pessoal. Sua expressividade apresenta o tema da videoperformance com termos	Sua análise é mais social que individual e percebe a ação do conjunto de artistas que trabalham na realização da obra. Relaciona diferentes elementos da composição entre obras distintas. Faz análises relacionando	Não atinge o quinto estágio passando somente pelas categorias descrevendo e analisando. É necessário antes interpretar e fundamentar.

	daquilo que analisa no vídeo e utiliza a linguagem da produção audiovisual.	corretos, mas o aluno percebe que sua análise é única e pessoal, e eles aprendem entre si.	diferentes obras e estilos.	
Categoria Interpretando				
1° estágio	2° estágio	3° estágio	4° estágio	5° estágio
Quando chega a esta categoria, o aluno já superou plenamente este estágio. O gosto e a preferência já foram incorporados.	Nesta categoria, o aluno já está no segundo estágio. Só consegue transmitir sua interpretação se tiver o conhecimento da linguagem da videoperformance e dos termos corretos. Como envolve os sentimentos dos outros, sem o conhecimento técnico não poderia haver a partilha da interpretação.	Esta categoria se fortalece neste terceiro estágio. É a união das respostas pessoais e sensoriais a respeito da videoperformance com a percepção dos sentimentos dos outros. Aqui o aluno descobre que o que sente é único e o que expressa também é único. Muito importante esta categoria e este estágio juntos.	Respostas pessoais e sensoriais a respeito das obras e relação das formas e estilos de uma maneira comparativa. Vídeos são comparados entre si. Respostas são comparadas e o aluno as agrega para si.	Não atinge o quinto estágio passando somente pelas categorias descrevendo, analisando e interpretando. É necessário antes fundamentar.
Categoria Fundamentando				
1° estágio	2° estágio	3° estágio	4° estágio	5° estágio
Quando chega esta categoria, o aluno já superou plenamente este estágio. O gosto e a preferência já foram plenamente compreendidos	Quando chega a esta categoria, o aluno já superou plenamente o segundo estágio. O tema já é percebido pelo aluno, bem como os termos técnicos e a relação da beleza e do realismo da videoperformance com o mundo que	Se ao fundamentar o aluno apresenta teoria, história e crítica de videoperformance é porque a expressividade pessoal está latente e a percepção do outro é provada justamente por apresentar estes	Quando o aluno fundamentar com qualidades relativas a forma e estilo, o quarto estágio estará completo. A categoria fundamentando tem uma ligação direta com este	O aluno inicia este estágio quando inicia as fundamentações, sendo estas não somente da área específica, mas transdisciplinar. Levantam-se questões sobre os vídeos e sobre as opiniões dos escritores e

	o cerca está compreendida.	fundamentos. Não deve fundamentar sem atingir um bom terceiro estágio. Caso contrário, o aluno fundamentará sem conhecer sua própria expressividade	estágio porque o juízo estético é considerado como racional e passível de objetividade. A fundamentação, mesmo apresentando o ponto de vista do escritor, é objetiva porque aponta visões e contextualiza realidades.	artistas. O aluno se pergunta se concorda ou não com os fundamentos lidos e ouvidos. Ele escolhe os fundamentos que quer incorporar de acordo com seus valores culturais.
Categoria Revelando				
1° estágio	2° estágio	3° estágio	4° estágio	5° estágio
Plenamente atingido.	Plenamente atingido.	Plenamente atingido se o aluno lembrar que a videoperformance que está criando é também para o outro. Sua obra será mostrada e a intenção ficará exposta para as emoções dos apreciadores. O aluno deve produzir consciente de que há um receptor.	O aluno atinge plenamente este estágio quando produzir em conjunto e entender que a videoperformance não é somente sua, mas de todos. Entende a sua realidade para compreender a qualidade da sua obra revelada. No quarto estágio o aluno percebe quando um trabalho tem qualidade e o motivo. O mesmo acontece para sua obra, que é contextualizada como o mundo e os conhecimentos interdisciplinares.	O aluno está no quinto estágio, mas somente o completa com outras revelações, outras práticas artísticas. É necessária a transcendência da dimensão cultural e isso acontece com a percepção do fazer, ler e fazer novamente. Quinto estágio é atingir a autonomia e se o aluno revelar com autonomia, é porque aprendeu.

6.2 DOS ALUNOS E O MEIO

1. Foi necessário fazer com que os alunos estivessem presentes e envolvidos integralmente para ler, fazer e contextualizar videoperformance. Foi necessário conhecê-los socialmente, politicamente e culturalmente. Foi necessário conhecer o contexto em que se inseriam na Capela Menino Jesus e aceitar as normas da igreja e sua conduta. Foi necessário estabelecer um convívio sincero e harmonioso. Foi necessário entender a amizade que existente entre eles e entender a diferença de idade entre o pesquisador e os adolescentes (o que às vezes era esquecido).
2. A cada nova aula, os alunos se soltavam mais. Destacamos que ao assistir o DVD anexo, poderá ser percebido cada vez mais os alunos estão sorrindo e se divertindo com o curso. E não somente os alunos vão se soltando, mas também o pesquisador. É pertinente apontar que todos evoluímos pedagogicamente no decorrer do curso.
3. O aluno não quer criar algo artístico fora do contexto que acredita. Um exemplo foi gravado (DVD, *Entrevistas*, 11'09") e esta conversa foi denominada *Contextualização – a igreja e a ideia*, e aconteceu na oitava aula do curso/pesquisa. O aluno Yan disse que dentro de uma igreja, uma performance sobre a fome estaria totalmente fora de questão. Como o aluno Yan estava dentro da sua igreja, sua fé e seus valores deveriam contextualizar com a criação artística. A igreja é seu lugar sagrado e merece total respeito; para ele fazer arte dentro da sua igreja é bom estar em acordo com o que acredita. Sua fé, sua igreja e sua análise do meio, ou seja, o contexto completo em que estava inserido, deveria ser respeitado. Pela conversa que tivemos, não gostaria de fazer qualquer ato artístico que desrespeitasse a igreja e seus costumes. Sua criação artística deve vir ao encontro dos seus valores pessoais, aos valores da igreja e da comunidade. Sua criação artística está relacionada ao meio sociopolítico cultural. O aluno estava de alma presente no curso. Como se estivesse que utilizar a sua alma para que a arte fluísse. O meio fez parte da criação.

Tabela 1: Indicativo da presença dos alunos. “P” = presente e “A” = ausente

Aulas/alunos	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a
Arthur	A	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Wellington	P	P	P	P	P	P	P	A	A	P
Marcos	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Yan	P	P	P	P	P	P	A	P	P	P
Laís	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Victor	A	A	A	P	A	P	P	A	P	P

A Tabela 1 mostra a frequência dos alunos. Wellington não fez a videoperformance final porque se ausentou na 8^a e 9^a aulas. Yan não fez a entrevista individual que foi na 7^a aula. Os únicos alunos que nunca faltaram foram a Laís e o Marcos. O aluno Víctor esteve presente na metade do curso, mas procurou alcançar os colegas tirando dúvidas e sendo muito atencioso nas aulas. Victor procurava participar de tudo intensamente e no final concluiu seu trabalho. O que pôde ser percebido é que quando um aluno faltava, procurava entender o que havia se passado na aula anterior, mesmo porque não se voltava nos conteúdos, mas se seguia em frente com o roteiro do curso/pesquisa. Este seguir em frente talvez tenha feito com que os alunos buscassem acompanhar a turma e as aulas.

6.3 DAS AULAS

Em todas as aulas os alunos se comportaram muito bem. Não houve confusão e o espírito de amizade entre eles era perceptível, pois se ajudavam, sorriam um para o outro e a atenção e o carinho eram recíprocos. Quando um precisava de ajuda, todos procuravam ajudar. Foram dez aulas apenas, que correram conforme o planejado no roteiro do curso/pesquisa. Em muitas aulas nós ficávamos meia hora além do tempo combinado. Registraram-se as aulas, com leituras e práticas de videoperformance, questionando e a percepção dos alunos e suas interações em grupo. Após a leitura dos vídeos, ao mirar a câmera para o aluno, questionávamos: o que você acha? O que está vendo? O que vem a mente? (DVD, *clip aulas*).

Além da gravação sobre o que o aluno dizia sobre a leitura dos vídeos, cinco questionários foram passados, que não eram provas, mas sim questões a fim de aprimorar o conhecimento dos alunos e ajudá-los a praticar o *Image Watching*, bem como nos auxiliar a identificar em qual estágio de compreensão da videoperformance o aluno se encontrava. No DVD os questionários estão respondidos e no ANEXO estão em branco. Todos os questionários vieram com a seguinte observação:

ATENÇÃO! Não é uma prova! Responda sinceramente e sem a preocupação de autojulgamento. Como não há espaço para escrever tudo, escreva o que mais lhe chamou atenção. (DVD, *Questionários*)

E também foram feitas três entrevistas. A primeira, que não foi bem uma entrevista, pois se assemelha às leituras de videoperformances praticadas em aula, foi em conjunto, e tratou de entrevistar os alunos sobre a sua leitura do primeiro trabalho. As primeiras experiências de produção de videoperformance estão no DVD (*videoperformances primeiras*). A segunda entrevista foi individual e somente a auxiliar e o aluno estavam presentes na sala. A auxiliar perguntava e o aluno respondia. A terceira entrevista foi sobre o trabalho final, sobre as *videoperformances finais*. (DVD, *Entrevistas*)

6.3.1 Primeira aula (DVD, *clip aulas*, 00')

Havia uma curiosidade por parte dos alunos por não saberem exatamente do que se tratava. De nossa parte também havia, pois o contato com os alunos só acontecera uma única vez, em uma reunião do grupo de jovens da igreja. Uma aluna foi a esta primeira aula, mas depois desistiu. O professor de crisma dos alunos, Alexandre Félix, estava presente.

A leitura de *Marca Registrada* de Letícia Parente (DVD, *Clip Aulas*, 00'13") e do vídeo *BLACK SUN* do grupo de vídeo e performance KAGEMU (DVD, *Clip Aulas*, 00'44") revela que os alunos não tinham vocabulário para expressar o que estavam vendo. Ao apontar a câmera e questionar sobre o que estavam vendo, sentindo ou o que achavam, os alunos não encontraram palavras para expressar. A primeira ação do *Image Watching* é descrevendo e como os alunos tinham dificuldade, permaneceram na categoria descrevendo.

Questionário I – aplicado na 1ª aula – sobre o vídeo “*Black Sun*” de Kagemu. (DVD, vídeos/artistas, 10’33’’))

1. Você acha que é capaz de realizar esta performance?

Laís: *não.*

Marcos: *treinando bastante.*

Wellington: *sim.*

Yan: *tudo é possível com prática.*

2. Você acha que houve sincronia entre música, dança e vídeo?

Laís: *sim, houve sincronia.*

Marcos: *sim.*

Wellington: *sim.*

Yan: *sim.*

3. O mais lhe chamou a atenção?

Laís: *a sincronia do performer com o vídeo no fundo.*

Marcos: *chamou a atenção, a sincronia com a música e a imagem.*

Wellington: *a performance, o espelho, que parece que o personagem nem olha pra ele.*

Yan: *a sincronia do performer com o vídeo no fundo.*

4. Como acha que é feito este trabalho artístico?

Laís: *com efeito, feito em fases.*

Marcos: *com projetor, com o palco espelhado e até o público.*

Wellington: *por gravação, movimento ao vivo e karate.*

Yan: *com muitos efeitos do projetor.*

5. Como é o palco?

Laís: *espaçoso.*

Marcos: *com espelho no chão e parede branca.*

Wellington: *espelhado.*

Yan: *espelhado.*

O questionário sugere a primeira ação do *Image Watching* que é descrevendo, e uma intenção de passar os alunos para o segundo estágio referido por Parsons, saindo do gosto somente e caminhando para a percepção do tema.

RESULTADO: De acordo com Parsons, todos os alunos se encontravam na primeira aula somente no primeiro estágio, que é o da preferência por esta ou aquela videoperformance. Em relação ao *Image Watching*, os alunos estão ainda aprendendo a descrever.

6.3.2 Segunda aula (DVD, *clip aulas*, 01'26'')

Os alunos começam a segunda aula ainda no primeiro estágio referido por Parsons. É necessário uma evolução no *Image Watching*, porque partiram da primeira aula ainda iniciando o *descrevendo*.

Na leitura gravada, o aluno Wellington afirma que só entendeu que as obras de Chunky Move “Mortal Engine” (DVD, *videos/artistas*, 15’) de Klaus Obermaier e “Apparition” (DVD, *videos/artistas*, 21’10’’) são *ballet* e contorcionismo. Para Parsons isto é estilo e forma, quarto estágio. Mas na verdade Wellington está falando sobre um conhecimento prévio, que se assemelha a algo que já viu e está buscando entender o tema dos vídeos, sobre o que é a videoperformance e o que quer dizer. É o início do segundo estágio referido por Parsons.

O aluno Yan já descreve a cena com mais propriedade quando fala dos efeitos e dos *performers* dançarinos. Marcos diz que o vídeo é bem elaborado, mas é difícil de entender. Laís diz que se trata de dança e Arthur diz que é bem sincronizado com o vídeo ao fundo. Um termo de nomenclatura correto: *sincronizado*.

Questionário II – aplicado na 2ª aula – sobre o vídeo “*Black Sun*” de Kagemu. (DVD, *videos/artistas*, 10’33’)

1. Você percebeu a sincronia entre a música, o performer e o vídeo de fundo? O que mais observou sobre esta sincronia?

Arthur: *sim, ela é quase perfeita, exceto em algumas partes onde há falhas nas sombras.*

Laís: *sim, os efeitos sonoros.*

Marcos: *sim.*

Wellington: *sim. Imagem de fundo.*

Yan: *sim. O efeito sonoro com o vídeo e o performer.*

2. Você acha que é capaz de realizar esta performance? Sim, não ou em partes?

Arthur: *não.*

Laís: *em partes.*

Marcos: *sim.*

Wellington: *sim.*

Yan: *em partes.*

3. O que mais lhe chamou a atenção?

Arthur: *a qualidade do vídeo e a sincronia do mesmo com o artista.*

Laís: *o efeito meio que futurístico do vídeo.*

Marcos: *edição do vídeo que fica no fundo e sincronia.*

Wellington: *tudo, a partir da sincronia até os efeitos.*

Yan: *a montage geral da performance.*

4. Como é o palco?

Arthur: *é um palco italiano, chão preto e um fundo branco onde é projetado o vídeo.*

Laís: *palco italiano.*

Marcos: *normal (italiano)*

Wellington: *palco italiano*

Yan: *palco italiano.*

5. Como acha que é feito este trabalho artístico? Quais equipamentos são necessários?

Explique com suas palavras.

Arthur: *é produzido o vídeo e depois ensaiada a performance do artista, até haver total sincronia. São necessários palco, projetor, vídeo, artista e muito ensaio.*

Laís: *projector, palco, caixa de som e luz.*

Marcos: *projector, computador, muita edição.*

Wellington: *muito treinamento, paciência, palco projector, luz e som.*

Yan: *com disciplina, um palco, projector, luz e caixa.*

6. O mais chamou a atenção sobre o histórico do vídeo que o professor leu em voz alta?

Arthur: *foi um vídeo que fez bastante sucesso, foi causa do trabalho duro do artista e do seu parceiro que fez o vídeo.*

Laís: *não lembro.*

Marcos: *que é bem treinado para ter a sincronia perfeita.*

Wellington: *o Kagemu trabalhou com seu amigo que fica no projector.*

Yan: *ele trabalha em dupla.*

7. Você acha que em termos artísticos o vídeo é de qualidade? Sim, não ou em partes?

Arthur: *sim.*

Laís: *sim.*

Marcos: *sim.*

Wellington: *sim.*

Yan: *sim.*

8. Talvez não tenha gostado tanto, mas admite que haja nele boas qualidades artísticas? Sim, não, em partes? Qual por exemplo?

Arthur: *sim. Por exemplo a qualidade do vídeo.*

Laís: *sim. A sincronia entre música, vídeo e os movimentos.*

Marcos: *sim. Edição.*

Wellington: *sim. Personagem.*

Yan: *sim. O personagem.*

9. Você gostou do vídeo em que grau de 0 a 5? (zero quer dizer que não gostou de nada e 5 quer dizer que gostou de tudo)

Arthur: 4

Laís: 4

Marcos: 5

Wellington: 5

Yan: 5

As descrições ainda são superficiais. Mesmo tendo repetido o mesmo vídeo, percebeu-se um avanço significativo nos alunos para avançar um estágio. Na parte escrita quase não há nada novo. Todos gostaram do vídeo, apenas o Arthur e a Laís deram nota 4, os demais deram 5 (nota máxima). Percebe-se que falta vocabulário e o exercício de escrever sobre vídeo. Mas o questionário sugere que se pode avançar no *Image Watching* para *analizando*, pois os alunos escrevem termos sobre a descrição que são análises dos elementos da obra e como foi executada.

RESULTADO: Já há uma descrição mais solta, com introduções a uma análise. Os alunos avançaram um pouco mais no *Image Watching*. *Descrevendo e analisando* já é comum entre todos os alunos. Para os estágios referidos por Parsons, já não se encontram somente no gosto, buscam uma temática e percepção da beleza e do realismo, refletindo sobre a

possibilidade de fazer uma videoperformance. Segue-se o *Image Watching* e os alunos se encontram, ao final desta aula, no segundo estágio referido por Parsons.

6.3.3 Terceira aula (DVD, *clip aulas*, 02'12'')

Apenas um aluno leu o texto impresso que foi entregue pelo pesquisador e três assistiram Kagemu na internet. Percebe-se que Kagemu é o grupo preferido dos alunos.

Nesta aula os alunos conheceram os equipamentos de produção e praticaram algumas experimentações pela primeira vez. Foi uma aula longa e trabalhosa. Os alunos saíram bem cansados dela e se o roteiro fosse repetido, não a carregáramos tanto. O questionário 3 poderia ter sido dado na quarta aula. Mas, vamos analisar o que ocorreu.

Os alunos estão bem concentrados em aprender a prática e demonstram interesse. Tímidos no início, vão se soltando e se divertindo com experimentos cômicos, alegres e surpreendentes, como as mãos dando “tchauzinho” num infinito vídeo que filma o vídeo projetado, os alunos entrevistando um ao outro, conhecendo a câmera, o microfone, os refletores, enfim, o DVD mostra bem estas cenas. (DVD, *clip aulas*)

Nesta aula falamos a respeito de tratar bem os equipamentos e que há microorganismos vivos nos aparelhos (bactérias, fungos) e filamentos de corrente elétrica muito sensíveis. O capítulo *Importância de se tratar bem os equipamentos no uso das tecnologias digitais* desta dissertação explana bem esta ideia.

Após as experimentações práticas, em acordo com Dewey, novas leituras de vídeo foram feitas. Iniciamos um *Tough Watching* com trechos de *Sonho* de Akira Kurosawa, *Baraca* de Ron Fricke e *Melancolia* de Lars Von Trier.

Na intenção de avançar no *Image Watching*, apresentamos o vídeo *Thriller* de Michael Jackson, mas sem contextualizar. Ao acabar o vídeo passamos o QUESTIONÁRIO 3 e aguardamos em silêncio. Mas esta não foi a melhor escolha, pois já estavam muito cansados para ler *Thriller* e responder ao questionário, que por sinal foi respondido demasiadamente rápido. Deveríamos ter finalizado a aula com as apreciações de *Sonho*, *Baraca* e *Melancolia*.

Questionário III – aplicado na 3ª aula – sobre *Thriller* de Michael Jackson.

1) Descreva o que viu e ouviu na obra *Thriller* de Michael Jackson.

Arthur: *é um vídeo de terror, onde o personagem é alguém do mal e tenta matar a garota. É uma música que fala sobre terror.*

Laís: *maquiagem, iluminação e muitos efeitos visuais.*

Marcos: *show de música, edição e maquiagem.*

Wellington: *ouvi zombies, grilos, rizadas, vozes, zombies, florestas, cinema, pipoca.*

Yan: *uma maquiagem perfeita para os performers.*

2) Cite elementos da composição da obra (artísticos e técnicos).

Arthur: *dança, maquiagem, roupas, cenários, iluminação, a câmera muda de posição várias vezes.*

Laís: *maquiagem, coreografia, iluminação, efeitos sonorous e visuais.*

Marcos: *som, edição, maquiagem.*

Wellington: *é produzida por personagens, fundo, som.*

Yan: *a dança, os efeitos de câmera e iluminação.*

3) Como você se sente a respeito desta obra de arte? Escreva sobre os seus sentimentos, suas emoções.

Arthur: *é uma obra muito boa, que causa terror e ilusão.*

Laís: *por mais que seja antigo, ainda me deixa impressionada.*

Marcos: *inspiração para fazer igual.*

Wellington: *muito feliz e satisfeito por tudo dar certo. Felicidade e inspiração.*

Yan: *medo e admiração.*

4) Conte um pouco sobre o que sabe sobre a história de Michael Jackson e sobre a obra *Thriller*.

Arthur: *ele era garoto pobre que conquistou a fama por causa do seu talent, o vídeo tenta mostrar para quem o assiste os seus maiores medos.*

Laís: *nasceu de família pobre, atuava com mais 4 irmãos, começou sua carreira solo e seu album Thriller foi um dos mais vendidos.*

Marcos: *um dos álbuns mais vendidos do mundo.*

Wellington: *Michael canta desde criança com o Jaksons Five, após o tempo ele fez carreira solo e ficou muito famoso, produzindo o Thriller que era sua grande vontade.*

Yan: *Thriller o album mais vendido do mundo.*

5) O que gostaria de criar em vídeo? Neste momento, qual o seu desejo de criação em vídeo? “Tá a fim” de produzir o quê na próxima aula? Lembre-se que pode mudar, não é obrigatório produzir esta primeira vontade.

Arthur: *um vídeo sobre algo que ocorreu no mundo, uma matéria como se fosse um telejornal.*

Lais: *ah, gosto de coisas mais “fofas, românticas”*

Marcos: *criar vídeo que fala ao expectador como eles foram feitos (produzidos)*

Wellington: *coisas que ninguém percebe. O vídeo que faça o expectador se surpreender e querer mais.*

Yan: *uma entrevista com alguém que encontro na rua.*

Há nas respostas dos alunos descrição, análise, interpretação e fundamentação. Houve um avanço no *Image Watching*. Foi intenção do pesquisador utilizar um vídeo bem conhecido por todos. Como responderam no questionário: “*o album mais vendido do mundo*”, pudemos interpretar que já estão descrevendo, analisando e interpretando os vídeos; fundamentaram algo simples, mas o fizeram.

RESULTADO: De acordo com os estágios de Parsons, os alunos já reconhecem o tema e utilizam da expressividade que se evidencia ao vibrarem assistindo o vídeo e partilhando as emoções e opiniões em voz alta. Assim, os alunos estão entre o segundo e terceiro estágio referido por Parsons. O *Image Watching* está fluindo melhor em *descrevendo e analisando*. A categoria *Interpretando* começa a avançar.

6.3.4 Quarta aula (DVD, *clip aulas*, 04’04’’)

Dewey escreve sobre perceber melhor depois que se experimenta o fazer. A percepção dos alunos aumentou devido à aula prática. Chegaram com muita energia e sorridentes, realmente contentes. O aluno Victor vem pela primeira vez, mas já conhecia todos os alunos.

Foi direcionado a todos um e-mail contendo o mesmo texto que entregue impresso na segunda aula. Foram questionados acerca da leitura e das pesquisas de videoperformance na internet:

- Porque não leram os textos? *Respostas: a) Não tive tempo; b) Não recebi o e-mail; c) não vi o e-mail.*

- Viram algo sobre videoperformance? *R: Todos: Não!*

- Mudou alguma coisa na visão de vocês ao assistirem televisão? *R: Marcos, Yan e Arthur: Sim! Comecei a reparar no posicionamento das câmeras ao assistir um filme ou uma série. Aqui tem uma câmera, ali outra etc.*

As falas na gravação audiovisual são mais ricas nesta 4ª aula. Na leitura dos vídeos da artista Adriana Varella, os alunos procuram entender os sentimentos da dançarina, fazem comparações entre os vídeos, utilizam termos de elementos da composição. O aluno Yan apresenta uma boa desenvoltura para falar sobre os sentimentos da *performer* quando diz que ela possuía uma angústia, algo preso dentro dela e que queria se libertar. Marcos exige que sua opinião seja única. Arthur se mostra sensibilizado. (DVD, *clip aula*, 5'03'').

Na leitura dos vídeos do artista Olivier de Sagazan, Victor começa dizendo que não entendeu nada e depois procura se expressar para não perder o ritmo da aula. Faz colocações descritivas do vídeo *Transfiguration* sobre personagens. Os alunos procuram se colocar com mais segurança e suas palavras se referem aos sentimentos que o artista está sofrendo.

Algumas questões dos alunos sobre o artista Oliver de Sagazan:

Wellington: - *ele fez sucesso?*

Marcos: - *parece que tem um demônio nele e ele tenta lutar contra a vontade dele, mas ao mesmo tempo ele não consegue porque ele tem o prazer nisso.*

Arthur: - *ele tá doidão!*

Questionário IV – aplicado na 4ª aula – sobre a obra *Versus* (DVD, *vídeo/artistas*, 51'32'')

1. Descreva o que viu e ouviu na obra *VERSUS*:

Arthur: *algumas pessoas no palco interagindo com pessoas projetadas e o som de acordo com o que acontece no fundo.*

Laís: *é uma sincronia entre os performers com o vídeo, o uso de sombras.*

Marcos: *eu vi um show de sincronia entre a filmagem passada pelo projetor e personagens.*

Victor: *que ela imita os movimentos a partir da ação, ou movimentos da sombra ou da imagem.*

Wellington: *eu ouvi ruídos estranhos, vi dupla projeção, pessoas.*

Yan: *peessoas com suas sombras no projetor.*

2. Cite elementos da composição da obra (artísticos e técnicos):

Arthur: *dança, sons, projector, iluminação de palco.*

Lais: *projetor, figurino, iluminação, sons e performers.*

Marcos: *projetor, figurino, som, personagens, iluminação*

Victor: *camera, luzes, projetor e cenários*

Wellington: *câmeras, projetores, luzes*

Yan: *câmera, retro projetor, iluminação*

3. Como você se sente a respeito desta obra? Escreva sobre os seus sentimentos, suas emoções:

Arthur: *um sentiment ruim pois mostra a imposição de uma pessoa sobre outra.*

Lais: *fiquei admirada e um pouco impressionada.*

Marcos: *fico chocado com a sincronia.*

Victor: *estranho porque a pessoa já sabe que o movimento deve iniciar.*

Wellington: *estranho a primeira vista, mas se der uma grande observada, irei entender bem.*

Yan: *estranho pois não compreendi a obra.*

4. Conte um pouco sobre o que sabe sobre videoperformance no geral:

Arthur: *é uma performance com o vídeo, alguém performa algo de acordo com o que está projetado no vídeo, normalmente acompanhado de uma música.*

Lais: *um vídeo curto ou longo, onde pessoas fazem movimentos (danças e pensamentos)*

Marcos: *é um vídeo que existe uma performance do personagem, criando uma dúvida no expectador.*

Victor: *relação de movimento.*

Wellington: *videoperformance é uma gravação que faz com movimentos em geral.*

Yan: *precisa de um performer, conjunto de câmera, tema. O vídeo com movimentos variados de acordo com o seu tema.*

5. Porque gostaria de fazer um videoperformance?

Arthur: *dá muito trabalho mas o resultado final seria bem legal e eu me divertiria bastante fazendo.*

Lais: *para testar e saber se tenho alguma habilidade.*

Marcos: *para conhecer melhor a parte da criação.*

Victor: *para ver se tenho reflexos.*

Wellington: *é uma coisa boa de se fazer. Eu gosto.*

Yan: *para testar algo novo na vida e descobrir se tenho algum talento.*

6. Se pudesse usar uma palavra no videoperformance que irá produzir, que palavra seria?

Arthur: *comida.*

Laís: *sincronia.*

Marcos: *ilusão.*

Victor: *habilidade avassalaroda.*

Wellington: *paciência.*

Yan: *sabedoria.*

7. Esta palavra pode ser o tema gerador do seu videoperformance. O que ela significa? Porque escolheu esta palavra?

Arthur: *alimentos, porque estou com fome.*

Laís: *significa esforço e dedicação para tudo se “sincronizar”.*

Marcos: *significa uma dúvida do expectador.*

Victor: *sim, por causa de ter a eficiência de fazer a performance.*

Wellington: *manter a calma sobre o que irá fazer. É uma palavra confortável, deixa as pessoas bem.*

Yan: *ter muito conhecimento, pois pretendo viver minha vida com sabedoria.*

As respostas, no geral, são semelhantes. Os alunos foram incentivados a trocar respostas. Já havíamos dito que podiam proceder assim, mas para este questionário foram incentivados a compartilhar a escrita. Detalhe muito importante: compartilhar a escrita.

De modo geral, o questionário apresenta descrição, análise e interpretação. Está equilibrado nestas três categorias. Momento importante para o professor entrar com uma boa fundamentação teórica a respeito de videoperformance.

Introduzimos o Festival do Minuto a eles, pedindo que escrevessem em casa o que gostariam de produzir. Fundamentamos sobre videoperformance, dando início ao processo do Tema Gerador servir como descoberta de ideia, argumento e roteiro. Foram solicitados a trazer de casa por escrito suas ideias ou argumentos para um roteiro, baseado em suas vidas e o que percebem na comunidade.

RESULTADO: Os alunos estão no *terceiro estágio* referido por Parsons. Suas palavras saem com definição. Em relação ao *Image Watching* é o momento de aprofundar a categoria *fundamentando* e iniciar a categoria *revelando*.

6.3.5 Quinta aula

A aula teve início com a conversa sobre a leitura que fizeram em casa - desta vez o fizeram. Diversos *link's* de textos sobre produção de vídeo foram encaminhados novamente pela internet e constam nas Referências deste estudo. Constatou-se que os alunos viram os sites e leram sobre o assunto. Aprofundamos a fundamentação, conseguindo acompanhar as categorias do *Image Watching*. Faltava agora *revelando*.

Dos primeiros segundos até o 5'20'' em *videoperformances primeiras* (DVD, *videoperformances primeiras*) consta o trabalho realizado nessa quinta aula. Não houve leitura de vídeo de artista, somente uma conversa sobre o roteiro pensado em casa e fundamentos da videoperformance. Assim, os alunos foram auxiliados pelo pesquisador a criar os vídeos em conjunto, alternando entre performar, dirigir, cinegrafar, iluminar e sonoplastizar. A tarefa foi dividida entre eles.

Figura 12: Imagem do DVD, *videoperformances primeiras*, 1'44''

Acima *um frame* de videoperformance com as *personas* Arthur e Wellington. Marcos fez a cinegrafia, Laís a iluminação e Yan a captação do som. Categoria *revelando* do *Image Watching*.

Figura 13: Imagem do DVD, *videoperformances primeiras*, 1'55''

Na figura 13 *um frame* de videoperformance com as *personas* Marcos, Laís e Wellington. Yan fez a cinegrafia, Arthur a iluminação. Categoria *revelando*.

Figura 14: Imagem do DVD, *videoperformances primeiras*, 3'05''

Acima *um frame* de videoperformance com as *persona* Yan e Arthur. Quem fez a câmera foi Laís e Marcos. Wellington fez a iluminação. Categoria *revelando*.

Figura 15: Imagem do DVD, *videoperformances primeiras*, 4'04''

Acima, figura 15, *um frame* de videoperformance com as *personas* Marcos, Arthur e Yan. Quem fez a câmera foi Laís e Wellington a iluminação. Categoria *revelando*.

Figura 16: Imagem do DVD, *videoperformances primeiras*, 4'48''

Acima *um frame* de videoperformance com as *personas* Wellington, Marcos e Laís. Quem fez a câmera foi Arthur e Yan fez a iluminação. Categoria *revelando*.

Assim, houve nesta aula a primeira produção da categoria *revelando* do *Image Watching*, o momento do aluno ser solicitado a fazer a sua produção artística. As suas

criações foram inspiradas nos conhecimentos adquiridos por intermédio do que foi percebido, compreendido e apreciado no estudo da videoperformance e de si mesmos, do autoconhecimento.

Não há muitas semelhanças com os vídeos apresentados em aula. A questão da dança aparece, mas a narrativa semelhante às novelas da televisão ainda prevalecem. Os temas são problemas de moradia, onde entram na igreja para dormir, orações e rezas em um ato católico, problemas com drogas e álcool. São problemas vivenciados por eles no dia a dia da comunidade e da igreja. Existem projetos de ajuda àqueles que têm problemas sociais do tipo relatado na igreja. A contextualização sociopolítico cultural se faz presente e o Tema Gerador evidencia a imagem/ideia geradora do vídeo.

RESULTADO: O *Image Watching* se completa nesta quinta aula com *revelando*. Para os estágios de Parsons, os alunos atingem plenamente o terceiro estágio: a expressividade é compreendida.

6.3.6 Sexta aula (DVD, *clip aulas*, 9'16'')

A aula tem início com os alunos apreciando as próprias criações e refletindo sobre o processo de fazer arte. Ler e contextualizar seus trabalhos fez com que a percepção aumentasse.

1ª Entrevista coletiva – Assunto: primeiro trabalho – (DVD, *entrevistas*, 00'00'')

Os alunos estão amplamente cientes de suas criações e a autocrítica é correta e justa. Suas falas são humildes e não apresentam desânimo mesmo aceitando que os vídeos não ficaram bons. A frase do Arthur é muito interessante e merece destaque:

Arthur: - Na hora a gente pensou que ia ficar bem legal, mas não ficou legal.

Todos entenderam que se tratava de um primeiro trabalho. Mas esta frase do Arthur traz um pensamento diferenciado. Quando o adolescente está frente as câmeras, ele se acha o “astro”. O adolescente que gosta de atuar, performar, subir em palco, tem uma característica de achar que ele é especial e nasceu talentoso. Não queremos discutir este aspecto, mas ao se ver na gravação, o adolescente se assusta com a realidade. Daí a importância de contextualizar com a real situação do aluno. Achar que é um astro e depois perceber que não é, pelo menos

ainda não, pode gerar frustrações desastrosas. É importante dizer ao aluno que não se pode fazer uma análise crítica sem analisar seu contexto de vida.

Mas de modo geral todos entenderam isso. Somente na 6ª aula os alunos realmente passaram a ler os textos e começaram a se soltar. Isto se torna perceptível no vídeo *clip aulas 6* (DVD, *clip aulas*, 09'15''), onde eles estão falando, interagindo mais, à vontade com eles mesmos e com o pesquisador. Mudou a relação aluno/aluno e aluno/professor. Perderam a vergonha de falar e passaram a colocar suas opiniões despreocupadamente. O pesquisador também se sentiu mais solto e satisfeito com o resultado da percepção dos alunos. Houve uma interação melhor e uma receptividade maior entre todos.

A fim de refletir sobre o próprio trabalho, foi elaborado um questionário sobre as dificuldades apresentadas e os sentimentos que desabrocharam ao se verem no telão. Refletindo acerca na prática apontada, acreditamos que hoje aplicaríamos um questionário mais elaborado, o *Image Watching* para o trabalho deles em forma de questionário. Além das perguntas elaboradas, pediria para os alunos descreverem o vídeo, analisarem as ferramentas que utilizaram, detalharem como chegaram a esta ideia, como classificaria o vídeo no momento atual e como o denominariam.

Vejamos o questionário em questão:

Questionário V – aplicado na 6ª aula – sobre os próprios trabalhos

1. Quais as dificuldades que você teve hoje na produção dos vídeos?

Arthur: *a camera, a iluminação e a criatividade.*

Laís: *na escolha do cenário, e muito mais na produção do roteiro que os performers iam produzir.*

Marcos: *falta de tempo que prejudica tudo.*

Wellington: *na parte de iluminação.*

Yan: *manusear a camera, a iluminação e criatividade.*

2. Como você se sentiu quando foi filmado e como se sentiu a se ver no telão? Tente se lembrar!

Arthur: *eu descobri que não sou bom ator e fiquei um pouco envergonhado, mas foi divertido.*

Laís: *me senti mais feia do que o normal. rs...*

Marcos: *Will Smith.*

Wellington: *foi uma coisa boa. Consegui ver meus defeitos e qualidades.*

Yan: *eu me ... de maneira diferente, pois não parece a minha voz.*

3. O seu videoperformance terá aproximadamente 3 minutos. Lembre-se que deverá haver uma relação entre o vídeo de fundo, a música, a sua expressão corporal e as luzes. Reflita sobre a frase abaixo do Prof. Alex Molleta e escreva nas linhas:

“Ideias e conceitos não dão bons vídeos: experiências humanas, sim!”

- Que música/som pretende usar:

Arthur: *jazz.*

Laís: *ainda não sei.*

Marcos: *flashback*

Wellington: *uma música boa, especificamente de luz.*

Yan: *jazz.*

- Qual figurino/roupa:

Arthur: *roupa do cotidiano.*

Laís: *roupas claras.*

Marcos: *roupas dos anos 70/80/90.*

Wellington: *roupa do dia a dia.*

Yan: *do dia a dia.*

- Maquiagem:

Arthur: *não sei.*

Laís: *fraca.*

Marcos: -----

Wellington: *dia a dia do século XXI*

Yan: *nenhuma.*

- Cor das luzes (pode ir trocando durante):

Arthur: *vermelho.*

Laís: *vermelha.*

Marcos: *sim.*

Wellington: *ambiental*

Yan: *normal.*

- Qual o cenário e os objetos de cena (o cenário pode ser somente o vídeo)

Arthur: *em frente da igreja.*

Laís: *sei lá, gosto de flores.*

Marcos: *baladinha antiga.*

Wellington: *em uma sala de estar*

Yan: *jardim.*

- Se for usar vídeo de fundo para sua performance, o que pretende cinegrafar? Quais as imagens que pretende colocar no vídeo de fundo? Obs: não é obrigado ter vídeo de fundo e nem mesmo cenário/objetos de cena.

Arthur: -----

Laís: *não gostaria de usar vídeo de fundo.*

Marcos: *globo e luzes de balada.*

Wellington: *um estilo KAGEMU, helicópteros prédios etc.*

Yan: *igual KAGEMU para testar minha capacidade. E a performance ao contrário.*

A ideia era que eles refletissem sobre o vídeo criado e pensassem em fazer outro logo, para que não perdessem a vontade de produzir e não desanimassem com o resultado visto, pois não era possível saber quais reações teriam ao verem os próprios trabalhos.

Neste questionário, cada aluno respondeu de forma diferente. A primeira questão foi sobre as dificuldades: manusear equipamento, cenário, roteiro, falta de tempo e criatividade, foram as respostas. Queríamos diagnosticar o que os alunos perceberam, como pensavam antes do vídeo e como pensavam depois de ver o próprio vídeo. Como escrever é diferente de falar, pudemos perceber pelas falas e pela escrita que o problema mais grave era descobrir o que eles gostariam de gravar.

Ao se verem no vídeo, os alunos se perceberam:

- Yan escreveu que sua voz não parecia a mesma;
- Wellington escreveu que se ver foi uma coisa boa porque podia ver seus defeitos e qualidades;
- Laís se sentiu feia;
- Marcos viu nele mesmo o Will Smith; e
- Arthur se julgou não ser um bom ator, se envergonhou mas achou divertido.

Será que Yan gostaria de usar mais a sua voz? Será que Wellington quer se ver no vídeo para se corrigir? Será que a Laís quer ser mais bonita? Será que Marcos está se elogiando por se parecer com Will Smith? Será que Arthur não gosta dele como ator?

Estas questões foram trabalhadas durante as aulas de forma que o pesquisador pudesse ajudar os alunos a repensar o próprio julgamento, mesmo porque não vimos o Arthur como um ator ruim e procurávamos reforçar isso durante as aulas.

Existem muitas interpretações sobre as colocações dos alunos, mas não eram estas as respostas que buscávamos. Nosso intento era que os alunos aprendessem a ler, fazer e contextualizar videoperformance.

A percepção do estilo e da forma, referida por Parsons, estava presente. Os alunos atingiram nesta aula o quarto estágio referido por Parsons. O pensamento mais social que individual, integrada a uma tradição e resultado do trabalho de um conjunto de pessoas ao longo do tempo. Os alunos percebem quando um trabalho tem qualidade e por que. Seu juízo estético é considerado como racional e passível de objetividade.

A terceira pergunta do questionário propicia a criação de uma nova videoperformance. Após responderem, novas leituras de videoperformance foram feitas na intenção de dar apoio para que fizessem a releitura de alguma obra. Pedimos também que pensassem novamente na produção original de um vídeo: pensem na roupa, na música, quem vocês querem que seja o câmera, o assistente, quem vai aparecer na performance, as cores e luzes.

Ao final, pedimos que fossem em busca da “Imagem Geradora”. Assim, solicitamos que saíssem com a câmera e gravassem no máximo 2 minutos de imagens. Estas imagens deveriam representar os pensamentos deles e na próxima aula seriam o fundo da performance que fariam. O vídeo seria projetado no telão de papel manteiga e na frente fariam uma performance.

RESULTADO: constata-se que nessa 6ª aula, a confiança, o afeto e alegria preenchem a aula, como demonstram os sorrisos e olhares vistos no DVD. Os alunos se soltaram para a expressividade, estão mais seguros de si e mais próximos do professor. Passaram pelas categorias do *Image Watching* e atingiram o quarto estágio referido por Parsons, justamente por demonstrarem estar “soltos” em aula, se expressarem e serem respondidos por esta expressão. Compartilham emoções e buscam fundamentos.

6.3.7 Sétima aula (DVD, *clip aulas*, 11’26’)

A autonomia dos alunos se deu a partir desta oportunidade.

Victor utilizou as imagens gravadas na aula anterior (fotografia/cinegrafia geradora) e fez uma performance na frente do telão de papel manteiga (DVD, *videoperformances primeiras*, 5’23’’), mas não usou música. A seguir vemos o Wellington que usou uma música

que escolheu. A maioria dos alunos não gostaram da cinegrafia captada na aula anterior alegando terem pouca luz e a câmera tremida. Preferiram criar novas performances sem utilizar o telão.

Discutiam sobre a luz e a falta da iluminação. Discutiram sobre novos roteiros. E acertaram que cada um seria o diretor do próprio trabalho e que todos contribuiriam para ajudar a todos. Era justamente este o ponto que o presente estudo intentava chegar: na autonomia do aluno. Estavam praticamente independentes e contentes por estarem fazendo o curso.

Figura 17: Frames de videoperformances experimentadas em aula

Entrevista individual - realizada pela auxiliar, para a câmera – (DVD, *entrevistas*, 2'22'')

Perguntas:

1. O que está achando do curso e por quê?
2. Por que este curso é importante pra você?
3. Diga uma qualidade do curso.
4. Diga um defeito do curso.
5. Como gostaria que os expectadores, ou seja, o público que vai assistir te visse na performance? O que gostaria que eles pensassem ao seu respeito?
6. Que ideia ou mensagem gostaria de passar na direção do seu vídeo?
7. O que acha importante na sua vida hoje e como gostaria que fosse seu futuro?
8. O que o vídeo que dirigiu ou pretende dirigir tem a ver com sua vida?

É necessário que o leitor assista esta entrevista no DVD. As respostas são carregadas de informações imagéticas, expressões que poderiam gerar mil palavras. Assim, não é possível descrever as respostas. Apenas faremos a análise sob o recorte do Tema Gerador de Paulo Freire, onde o aluno expressa sua vida, conta um pouco do que acha e acredita do curso, da vida pessoal, dos outros, da sociedade e do seu futuro. Estas questões remetem ao Tema Gerador de Paulo Freire, uma vez que era nossa intenção que os alunos refletissem sobre o que estavam fazendo na vida e como as experiências de suas vidas podiam ajudar a sua criação artística.

Queríamos saber também sobre o professor e o curso, para poder melhorar as falhas e recuperar algo nas próximas duas aulas restantes. Mas a ideia do tema gerador ser *universo único temático*, expresso em uma palavra geradora e esta ser imagem geradora, era o grande foco da entrevista. Para isso foi necessário realizar a entrevista de forma isolada, para que cada aluno pensasse na sua história, na percepção de si mesmo enquanto agente cultural.

A expressão da vontade do pesquisador era de que os alunos percebessem intrinsecamente que estavam preparados para fazer a videoperformance e que não era necessária perfeição. Podiam ficar livres para escolher. Eram autônomos. Alunos que iriam praticar arte.

Pelas respostas, constatou-se que o importante da vida destes adolescentes é sua família, os amigos e os estudos. Mas a importância da amizade foi a que mais se sobressaiu nas respostas. Caso se fosse resumir em uma só palavra o interesse dos alunos no curso, sem ser aprender videoperformance seria: amizade.

RESULTADO: Nesta aula os alunos atingiram o quinto estágio referido por Parsons. No limite deles, no que puderam dar, se encontravam autônomos. A amizade era a grande força motriz que os motivava a estar ali. O ensino/aprendizagem da videoperformance vinha em segundo plano. Em primeira instância vinha a amizade que nutriam entre si. Para estes adolescentes ter amizade é mais importante que aprender arte.

Constata-se que a palavra AMIZADE é o *universo mínimo temático* dos alunos.

6.3.8 Oitava aula - (DVD, *clip aula*, 13'04'')

Essa aula deu início às produções finais das videoperformances. A igreja foi aberta e lá se deu a aula e as primeiras produções finais.

Três questões foram colocadas a fim de gerar uma discussão entre os alunos para compartilharem ideias. Foi preciso gerar uma discussão de roteiro de gravação. As questões estão elencadas a seguir:

1. Que imagem lhe vem à cabeça quando digo que irá realizar uma performance para o vídeo? O que lhe vem à mente quando digo que irá produzir uma videoperformance?

2. Que músicas está ouvindo atualmente no seu dia a dia? Qual delas você acha que tem mais a ver contigo? Independente da performance, que música que você está gostando muito atualmente?

3. Existem mais pessoas na sua performance para o vídeo? Como é a expressão dos rostos? Estão sorrindo? Bravos? Tristes? Descreva! Estão falando? Fazendo algo?

Mesmo conhecendo a força da amizade entre eles, preferimos não entrar neste assunto para que não se constrangessem. A amizade já era fato consumado. A partir dela, descobrir o que pensavam era a chave para ajudá-los a dirigir a videoperformance.

Estas questões foram trabalhadas de forma que os alunos expressassem seus pensamentos em voz alta e para todos. Foi uma discussão. Infelizmente nesta oitava aula, a auxiliar não pôde comparecer, portanto não a temos gravada em vídeo. Mas não houve respostas diretas, por palavras exatas. O que havia era uma reflexão. Silenciosa por sinal. Marcos e Arthur produziram sua videoperformance final nesta aula.

A aprendizagem faz sentido para os estudantes quando se conectam com os próprios interesses, experiências de mundo e vida. Quando viram que podiam colocar uma música que gostavam, tudo melhorou.

Foi por meio destas três questões que conseguimos com que os alunos criassem a sua videoperformance. Elas são questões de origem e funcionam para que o aluno entenda que sua música preferida, a que gosta muito nos dias de hoje, é a trilha sonora de sua vida e poderá ser a trilha sonora da videoperformance. A imagem que vem na mente do aluno, nesta aula e nesta circunstância, é a imagem geradora de que Alex Molleta fala. Não é preciso procurar mais. E não há tempo para procurar mais.

O local também favorece a criação. Olhar ao redor, olhar a igreja onde nos encontramos, caminhar pelo local de gravação. Tudo ajuda a perceber onde posicionar a câmera e onde captar imagens de luz, sombra, movimento.

O mesmo para a descrição do que estava acontecendo na mente do aluno. As perguntas: Existem mais pessoas na sua performance para o vídeo?; Como é a expressão dos rostos? Estão sorrindo? Bravos? Tristes? Descreva! Estão falando? Fazendo algo?. Tais questionamentos trabalham a mente do aluno para criar o roteiro da sua videoperformance.

Ao ir descrevendo o que estavam enxergando e qual música mais gostavam, Marcos e Arthur iniciaram sua produção final. (DVD, *videoperformances finais*, 00'')

Somente quatro alunos compareceram à aula 8.

O DVD apresenta uma importante gravação sobre o contexto da ideia da videoperformance e igreja gravados nesta aula. O aluno Yan contextualiza a criação do vídeo

final do Arthur, sobre a fome e a igreja, esclarecendo que na igreja não se passa fome e assim, um vídeo sobre fome dentro da igreja não seria viável. (DVD, *entrevistas*, 11'09''). Para chegar à autonomia, a videoperformance deve ser prezada como forma de levantar questões e não de transmitir verdades. E isso exige a transcendência da específica dimensão cultural. Pelas colocações do aluno Yan, percebemos que suas ideias não transcendem a cultura de sua igreja. Ele ainda quer apresentar uma verdade e não levantar questões. Porém, sua fé na igreja fala mais alto do que a produção artística. É a sua igreja e há de ser respeitada com seu valor cultural. O aluno Yan está no quinto estágio referido por Parsons, ele é autônomo nas decisões, mas passar por cima da sua fé, a criação artística não vai. Esta é uma escolha que o aluno faz. Como ele fala: - *até poderia fazer um vídeo com alguém passando fome aqui dentro da igreja, mas não acho correto.*

RESULTADO: *Autonomia* dos alunos para produzir videoperformance.

6.3.9 Nona aula (DVD, *clip aula*, 14'42'')

Esta aula se assemelha muito ao que se passou na aula 8. O clip da aula 9 mostra os alunos ensaiando, se divertindo, dialogando e dirigindo a performance que desejavam. Foi uma aula praticamente livre onde o pesquisador só ouvia e apoiava. Eles decidiram a luz, a câmera, o movimento, as performances. Tudo. E eu apoiava.

RESULTADO: O professor apoia quando o aluno já tem autonomia. Motiva-o e o incentiva. Auxilia nos equipamentos, tira dúvidas e demonstra contentamento e agradecimento por ter um aluno dedicado.

6.3.10 Décima aula (DVD, *clip aula*, 16'24'')

Nesta aula realizamos todas as edições. Os vídeos já haviam sido digitalizados e as músicas dos alunos já estavam no computador, algumas enviadas por e-mail, outras por *pen drive*. Foi uma edição simples e rápida, dando tempo de assistir aos vídeos finais.

Em relação ao aluno Wellington, consideramos na entrevista final sua videoperformance realizada na aula 7, por trás do telão de papel manteiga. (DVD, *videoperformances primeiras*, 6'00'')

Laís, Victor e Yan realizaram suas videoperformances finais nessa ocasião.

Todos ajudaram a todos nas produções. Pode-se considerar as videoperformances finais como um produto coletivo, mesmo tendo um diretor que comandava os colegas, todos davam opiniões e contribuíam. É o trabalho em conjunto que gera bons resultados.

A assistente entrevistou os seis alunos sem a presença do pesquisador. Seguem as perguntas e as respostas dos alunos.

Entrevista final – Realizada pela assistente - Assunto: trabalho final e o curso (DVD *anexo, entrevistas*, 14'44'')

1) Descreva seu trabalho, sua videoperformance final.

Arthur: *foi muito legal porque pude passar no vídeo que existem pessoas desperdissando comida e outras não tem o que comer e que roubam coisas de pessoas que não tem nada.*

Laís: *ficou meio sem sentido. Eu sou menina, mas gostei.*

Wellington: *uma coisa legal e interessante pra mim. Acho que eu vou fazer muito mais disso.*

Yan: *o meu trabalho foi mais voltado para a diversão. Uma brincadeira de criança mesmo. Espero poder fazer isso mais vezes depois do curso.*

Victor: *achei meu trabalho da hora. Mesmo tendo que inventar em cima da hora eu adorei e achei que os outros também adoraram.*

Marcos: *quis passar alegria, diversão e estar com os amigos. Amizade é tudo.*

2) Discorra sobre os elementos da composição e formas da sua obra.

Arthur: *vou falar sobre as balas? (risos). As balas eram halls de melancia e a gente acabou desperdiçando tudo mas ficou legal no final. A gente se divertiu.*

Laís: *tive três pessoas dançando e dois figurantes atrás.*

Wellington: *teve o papel manteiga (pediu para a Laís calar a boca). Dois personagens e um especialmente sou eu, porque eu sou fera, e o Marcos. E principalmente teve a luz. De quanto era mesmo? 300 W. Que foi uma coisa que parecia que estava tendo um sol de fundo. Como se fosse no Japão.*

Yan: *Meu trabalho foi simples. Usamos o programa Premiere Pro. E foram eu e meus cinco amigos aqui. Nos divertimos.*

Victor: *meu trabalho foi como o do Yan, fácil. Utilizei materiais que achei aqui mesmo na sala. Não foi difícil fazer porque era só ficar pulando as cadeiras e ... (mostra o polegar para a câmera, sinal de afirmativo)*

Marcos: *usei só a câmera mesmo, a luz foi a do ambiente, foi feito na igreja e o som de fundo. Depois a gente só colocou uma música e já era. Bem simples.*

3) Quais os seus sentimentos pessoais perante a obra?

Arthur: *mostrou bastante o que é o mundo. Pessoas desperdiçando enquanto outras não tem nada*

Laís: *fiquei com cara de vergonha (apontando para o telão). Fiquei constrangida quando eu vi.*

Wellington: *foi uma coisa emocionante que todo mundo deu rizada, todo mundo pode brincar e imaginar.*

Yan: *felicidade e alegria. Foi bom porque como a gente não tem mais idade para brincar assim, aproveitamos o curso e o trabalho para podemos fazer a brincadeira de criança.*

Victor: *é só alegria. Somos amigos e estávamos pulando as cadeira. Só isso.*

Marcos: *o sentimento de alegria, de ficar com os amigos, de dançar, de ver as mesmas pessoas*

4) Você se inspirou ou se influenciou por alguma obra apresentada no curso? Qual? Por quê?

Arthur: *não*

Laís: *não*

Wellington: *eu me inspirei nos filmes japoneses, meio que “Bruce Lee”. Só faltou a espada. (os colegas sopraram KAGEMU!).*

Yan: *eu vi o menino arrumando o quarto dele ao contrário e foi daí que surgiu a ideia do meu vídeo.*

Victor: *eu me inspirei na minha resposta do questionário: “velocidade avassaladora”. Aí eu fiz um correndo em velocidade avassaladora.*

Marcos: *foi uma coisa momentânea. Precisava fazer o vídeo e nós estávamos no lugar e falei: -vamos fazer isso.*

5) O que gostaria de dizer sobre o curso e sua experiência?

Arthur: *foi muito legal. Foi tipo: muito legal. Foi muito divertido e a gente aprendeu com isso.*

Lais: *achei muito interessante, muito produtivo. A gente chegou de um jeito e saímos de outro. E foi legal, foi uma distração e como aprendizagem ficou bem bacana.*

Wellington: *foi uma coisa muito boa. Aprendemos sobre os equipamentos, o tripé, o telão. (Wellington fala utilizando gírias complicadas de entender). Foi muito bom, de coração. Se tivesse mais eu faria.*

Yan: *eu aprendi muitas coisas que eu não sabia. Espero que um dia isso possa me ajudar na minha carreira. Não sei se o que eu aprendi pode me ajudar, mas é que já tenho uma experiência nisso a algum conhecimento. E o curso foi muito bom pelo professor ser bom. Explicou muito bem como utilizar todos os equipamentos e bom ter ficado com os amigos também. Diversão o tempo inteiro. Apesar de ter as responsabilidades de fazer os seus vídeos.*

Victor: *não fiquei muito tempo aqui neste curso mas deu pra aprender bastante coisa sim. É bom poder estar com os amigos aqui todas as terças feiras. E é isso aí. Aprendi coisas de videoperformance e adorei muito esse professor e as aulas que ele dá. Então até a próxima galera!*

Marcos: *gostei bastante do curso e o pessoal é bem animado. Legal fazer amizade com o pessoal aqui. E o curso deu pra aprender bastante. Eu tinha um pouco de noção, já gostava de mexer com a máquina e com o computador, mas aprendi bastante e evoluir. E é tentar continuar “fuçando” e estar aprendendo mais e da hora. O pessoal, o Renato, da hora. Chapa quente.*

A descrição dos próprios trabalhos não apresentam palavras de quem sabe descrever uma videoperformance com uma fundamentação rica. Mas pela expressão dos rostos nas entrevistas, percebe-se que compreenderam as videoperformance dos artistas apresentados. Se pudéssemos continuar as aulas, a fundamentação seria o carro-chefe das próximas aulas. A descrição seria diferente com uma fundamentação melhor.

Depois deste sabor de produzir videoperformance, pois isto é o que se constata na entrevista final, iniciar o roteiro do curso novamente, com novos artistas, novas videoperformances, seria consolidar o conhecimento destes alunos.

RESULTADO: Admitimos que houve falhas na fundamentação. Mas o julgamento estético, no âmbito do sentir, refletir e julgar, foi atingido por eles. Um aluno foi melhor na

verbalização, outro na expressão corporal, mas o conjunto apresenta um aprendizado positivo em relação ao que tinham. Houve crescimento e poderia haver muito mais se mais aulas tivessem. Os alunos estão autônomos, mas em um nível particular. Atingiram o quinto estágio proposto por Parsons, porém, podem estar defasados de um outro grupo de estudantes. Este nível de autonomia é para este grupo específico. O *Image Watching* deveria se reiniciado muitas e muitas vezes e os níveis de estágio estariam cada vez mais aprimorados.

6.3.11 Considerações sobre os trabalhos finais dos alunos

Figura 18: Figura da videoperformance de Marcos (DVD, *videoperformances finais*, 00'00'')

Marcos relata ter sido algo momentâneo. Precisava fazer o vídeo e o grupo estava no lugar e foi o que imaginou. Mas no mesmo dia havia muitas dúvidas sobre esta criação. As três questões da *aula 8* foram as que abriram caminhos do fazer videoperformance para este aluno e para todos os demais. Lembrando as questões: 1ª) Que imagem lhe vem à cabeça quando digo que irá realizar uma performance para o vídeo? O que lhe vem à mente quando digo que irá produzir uma videoperformance?; 2ª) Quais músicas está ouvindo atualmente no seu dia a dia? Qual delas você acha que tem mais a ver contigo? Independente da performance, que música que você está gostando muito atualmente?; e 3ª) Existem mais pessoas na sua performance para o vídeo? Como é a expressão dos rostos? Estão sorrindo? Bravos? Tristes? Descreva! Estão falando? Fazendo algo?

Sua música preferida da atualidade é a música da trilha sonora da sua videoperformance. Assim como de todos os alunos. Cada aluno colocou no seu vídeo a sua música preferida e que acreditava representar o que gostariam de dizer.

Nos questionários há perguntas sobre o que gostariam de produzir. O pensamento “o que produzir” vem desde o início das aulas.

Figura 19: Imagem de videoperformance de Yan (DVD, *videoperformances finais*, 03'53'') – releitura de “oirártnoC ao” de Gustavo Horn de Lima – Festival do Minuto

Figura 20: Imagem de videoperformance de Wellington (DVD, *videoperformances primeiras*, 06'00'') – Releitura do grupo Kagemu

As videoperformances finais apresentam novidades e releituras. Releituras no ato de ler e ver a obra de arte, tomar elementos dessa obra e fazer a sua própria, havendo transformação, interpretação, transcrição com base num referencial, podendo a obra lida, estar explícita ou implícita na obra final do aluno. Foi o caso da releitura do aluno Yan e do Wellington, que se basearam respectivamente no vídeo “oirártnoC ao” de Gustavo Horn de Lima – Festival do Minuto e no grupo artístico Kagemu.

Figura 21: Imagem de videoperformance de Arthur (DVD, *videoperformances finais*, 01'59'')

Arthur contextualizou sua criação com o mundo em que vive, a fome e os atos desumanos. Apresentou um vídeo que acredita ser agente de mudança social. É preciso ser feito algo sobre a fome e o roubo e ele fez.

Figura 22: Imagem de videoperformance de Victor (DVD, *videoperformances finais*, 07'10'')

Victor assumiu sua palavra original solicitada no Questionário IV: velocidade avassaladora. Imaginou a câmera rodando e perguntou se era possível. Respondemos assertivamente, demos apoio e rodamos a câmera para ele.

Figura 23: Videoperformance de Laís (DVD, *videoperformances finais*, 05'15'')

A aluna Laís diz que gostaria que fosse vermelha a cor predominante da sua videoperformance. Acabou saindo mais laranja do que vermelha. Ela respondia nos questionários que gostava de coisas “fofas e românticas”.

6.3.12 Considerações finais sobre as aulas do curso/pesquisa

- A percepção do aluno diante das obras dos artistas e a percepção do aluno diante da obra que realizou é diferenciada pela contextualização e os alunos entenderam isso.
- A questão da amizade é grandiosa para eles e acreditamos que para todos os adolescentes dos tempos atuais.
- O fato de haver diversão é motivador.
- A questão da religiosidade não interferiu negativamente para a criação da videoperformance. O meio Católico é fiel e rigoroso e estando em uma capela, violência se torna desagradável, *performer* passando fome dentro da capela se torna desagradável. O contexto capela aprovava a paz e não se passa fome dentro dela. O meio interferiu, mas não atrapalhou a criação de arte. Não se trata aqui de videoperformances religiosas.
- A criação das videoperformances finais se deu no decorrer de todo o curso. Os questionários induziram às descobertas do tema e do que produzir.

6.4 DO CONTEXTO

“Como pode haver análise crítica sem análise do contexto?”
(BARBOSA; CUNHA, 2010)

Os alunos adolescentes não leem e pouco se interessam por textos. Durante o curso/pesquisa realizado, foi preparado um texto para acompanhamento (*Texto para os alunos* - anexo) nos formatos impresso e enviado por e-mail. Nas aulas seguintes, os alunos chegavam na hora determinada e atentos para a aula, porém, sem a leitura pedida. Explicava

que era importante a leitura para que o diálogo da linguagem da videoperformance fosse mais consistente, mais inteligível. Eles concordavam de imediato, mas na aula seguinte, o mesmo acontecia, não haviam lido. Acreditamos que o motivo é o fato de não queriam saber dos detalhes das vidas dos artistas e nem o porquê das obras, somente as admiravam. No máximo perguntavam onde o artista morava, não querendo detalhes profundos, históricos, conceituais, mas somente aprender a fazer semelhante ao artista admirado. Queriam soluções técnicas dos aparelhos usados na produção, onde conseguir um, quanto custava, onde poderiam comprar. Procuramos não forçar atividades de leitura de texto para que os alunos não fossem embora do curso. Era necessário atraí-los para o interesse maior que possuíam, que era fazer arte.

Os alunos gostam muito de produzir, é o que mais querem e - de imediato. Ficam eufóricos, elogiam os seus enquadramentos e tomam decisões por si só. Não entendem ainda que para se produzir é necessário muito estudo. Quando começaram a produzir pela primeira vez, perceberam que não é tão simples como haviam pensado.

Problemas técnicos, de manuseio de equipamentos, era sempre um obstáculo para a criação. A câmera de gravação possui algumas características nas quais deveriam prestar a devida atenção. Por exemplo, ela se autodesliga caso não esteja em uso na posição REC, abreviação de *recorder*, que significa gravar. Assim, a cada enquadramento demorado, é necessário desligar a câmera e religar. Outro problema é a luz, a iluminação. Nunca é o que se imagina e se não sai como se gostaria e muitos problemas acontecem. O *performer*, que está sendo iluminado, se cansa de esperar e sai da posição; o fio de extensão da luz é curto e não alcança o detalhe desejado; a cor não está boa, pois a câmera exige mais intensidade na iluminação etc.

Os problemas de gravação e produção da videoperformance só são percebidos pelo aluno adolescente, no decorrer do fazer. Assim, ao apreciarem novamente um trabalho, se dão conta da dificuldade de uma produção audiovisual e seus olhos se abrem ainda mais para a apreciação da arte. Por isso John Dewey comprovou que apreciar-fazer e depois apreciar-fazer novamente, num ciclo interminável, é fundamental para a percepção da arte. A percepção só se dá quando nos empenhamos em realizar algo efetivamente e sentimos o fazer em nossa própria pele. Se não, a obra pode até ter sido apreciada, mas não foi percebida.

O gosto pelo fazer, a ânsia de ação, deixa muitas pessoas, sobretudo no meio humano apressado e impaciente em que vivemos, com experiências de uma pobreza quase inaceitável, todas superficiais. Nenhuma experiência isolada tem a oportunidade de se concluir, porque o indivíduo entra em outra coisa com muita precipitação.[...] O indivíduo passa a buscar, mais ainda inconscientemente do que

por escolha deliberada, situações em que possa fazer o máximo de coisas no prazo mais curto possível. (DEWEY, 1985, p.123)

Após a pesquisa, concluímos que a leitura dos textos não acontecia porque o aluno estava confiante demais que iria conseguir fazer videoperformance. Apenas depois de algumas aulas é que começavam a dizer que leram os textos indicados. Perguntamos por que não haviam lido antes e alegaram falta de tempo. Foi possível perceber então que deveria haver uma real necessidade de leitura por parte dos alunos para que a buscassem. Viram que a leitura iria ajudá-los a apreciar, fazer e contextualizar videoperformance. Suas palavras estavam mais engajadas na arte e seu comportamento mais sereno.

John Dewey, considerado um dos mais renomados educadores do século XX, provou que o que observamos e o que pensamos; o que desejamos e o que obtemos, discordam entre si. Somente a experiência do fazer videoperformance, que possui caráter individualizador, permite ao aluno entender qual qualidade estética irá realmente conseguir em sua obra. O fazer e apreciar, depois apreciar e fazer novamente traz a percepção das obras dos artistas e de que obra o aluno realmente pode conseguir fazer. Sonhos, fantasias e imaginação são importantes para que o aluno tenha desejo de criar e produzir videoperformance, mas se ao perceber que o que almeja está longe do seu alcance, o aluno pode desanimar e não seguir em frente. O aluno necessita ter confiança de que é capaz de produzir e ao mesmo tempo entender sua real situação de produtor.

Por isso mesmo é que a contextualização jamais pode ser deixada de lado. Os alunos procuraram a leitura, a história e as teorias da videoperformance. Buscaram entender que os artistas que criaram tamanhas obras eram estudiosos e *experts* no que faziam. Havia uma equipe na retaguarda, havia história da arte e contemporaneidade. Havia sucesso e talento não por mero acaso, mas por uma vida de experiência por parte do videoartista, uma vida de leitura de textos e livros também. Porque o artista não lia livros e textos escritos? Ele lê sim. E o aluno entende e aprende a gostar do que é capaz de fazer e o que pode produzir hoje, agora, e onde e como pode melhorar. Há um caminho a seguir. Ele escolhe seguir ou não, por conta própria. Assim, passa a olhar para si mesmo e passa a se desenvolver através da própria experiência, não deixando sua percepção do apreciar e fazer de lado, contextualizando com sua realidade e o mundo em que está inserido.

Até ficar perceptualmente satisfeito com o que faz, o artista continua a moldar e remoldar. O fazer chega ao fim quando seu resultado é vivenciado como bom – e essa experiência não vem por um mero julgamento intelectual e externo, mas na percepção direta. O artista, comparado a seus semelhantes, é alguém não apenas

especialmente dotado de poderes de execução, mas também de uma sensibilidade inusitada às qualidades das coisas. Essa sensibilidade também orienta seus atos e criações. (DEWEY, 1985, p. 130).

Essa citação de Dewey vem ao encontro da contextualização que o aluno faz de si mesmo. Se não há aparatos técnicos suficientes para a sonhada produção e se o aluno não tem o talento do artista admirado, isto não é motivo de desânimo quando percebe sua real possibilidade de produção. O que é possível produzir será feito e a qualidade da obra artística está contextualizada na sua real possibilidade. Pode-se produzir videoperformance com qualidade. E que qualidade? Uma qualidade de obra contextualizada com a real possibilidade de produção do aluno. É como diz Ana Mae Barbosa: *“Depois do retorno da Arte à vida, como pode haver análise crítica sem análise do contexto?”* Através do contexto em que o aluno se insere, sua produção é realizada. O que ele podia fazer de melhor foi feito.

Como no reconhecimento do próprio trabalho existe o começo de um ato de autopercepção, o aluno se identifica como um criador de videoperformance e entende que necessita estudar, ler os textos e praticar sempre, para poder ser um artista melhor.

A diferença do aluno apreciar videoperformance de um artista e apreciar uma obra criada por ele e seu grupo é exatamente a contextualização das obras. O que o aluno sabe, o que viu, qual sua história de vida, seus valores e crenças, os professores que teve, os lugares onde foi, sua família, seus bens materiais, tudo que o cerca e que o faz pensar.

Não podemos fazer a análise crítica de uma videoperformance sem antes analisarmos em qual contexto ela se deu, quais as condições de produção e o meio em que o aluno se encontra. O aluno não pode criticar a própria obra sem antes analisar o próprio contexto. Esta análise favorece onde se pode melhorar, quais caminhos seguir, novas percepções sociais, políticas, econômicas, filosóficas, científicas, religiosas e transcendentais.

CONCLUSÃO

O projeto *A Práxis do cinema para educação das linguagens artísticas* trabalhado nos anos anteriores a 2012 pelo pesquisador não foi um projeto promissor para o ensino/aprendizagem da arte porque partiu do pressuposto de que quando um artista ia lecionar Arte, poria em sala de aula sua prática em realizar obras. Quando o pesquisador produziu *YB12* com seus alunos no ano de 2009, ele foi o organizador geral da produção e a cinegrafia, a iluminação e a maioria das músicas eram todas dele. Na posição de professor, praticamente criou o roteiro sozinho, dirigiu e fez a edição, utilizando os alunos para produzirem o vídeo para ele. Os problemas encontrados foram que os alunos não adquiriam autonomia para produzirem seus próprios trabalhos, pois o foco não era o aprendizado do aluno, mas o vídeo produzido, não havendo uma metodologia de ensino. Além deste problema, havia a questão de que cinema ou vídeo não educavam as linguagens artísticas porque cinema não é a união delas, pois cada linguagem da arte é específica. Apesar de a Videoperformance incluir características da Música, Pintura, Teatro, Cinema etc, tem suas especificidades próprias, sendo sua principal característica pedagógica apresentar o corpo do aluno como organismo cultural que cria significados por intermédio da sua mediação com mecanismos de registro de imagem (no caso, câmera de vídeo), dialogando a linguagem do corpo com a linguagem do vídeo.

Elaborar um curso/pesquisa de videoperformance, coletar dados e analisar resultados com a finalidade de compreender o ensino/aprendizagem, foi uma alternativa que escolhemos porque somente através de uma pesquisa participativa poderíamos obter um resultado transformador. O pesquisador fazia parte da pesquisa e também foi pesquisado. Esta pesquisa pedagógica do professor/pesquisador trouxe uma transformação: a formação de um educador consciente. Consciente de que o ensino/aprendizagem não o descaracteriza como artista realizador de obras. Sua posição de professor não o desmerece de ser um artista realizador. Esta foi a principal transformação. Artista é artista e professor é professor. Apesar de alguns professores também serem artistas em suas vidas, em sala de aula são profissionais que devem procurar ajudar o aluno a se organizar, a caminhar por si só e a ter autonomia intelectual e artística. O aluno é o protagonista e cria obras artísticas relacionando-as com tudo o que tem a ver com a própria vida, aprendendo sim o que deve aprender, mas passando a aprender o que quer, o que gosta e o que julga necessário dentro do seu universo temático. Ao final do curso/pesquisa, os alunos aprenderam a produzir videoperformance com autonomia, tornando-

se independentes quanto às leituras das obras, compreendendo o contexto em que os trabalhos profissionais se inserem e o contexto em que os seus trabalhos se inserem. A pesquisa realizada na Capela Menino Jesus revelou que a fundamentação teórica selecionada sobre ensino/aprendizagem da videoperformance gerou uma metodologia de curso eficiente, bem como a elaboração de questionários (escrito e oral) que incentivaram os alunos a refletirem sobre as leituras das obras e refletirem sobre a própria produção. Incentivava-se a manifestação dos alunos a responderem as questões para que não ficassem passivos durante a aula. O aluno se torna autônomo e protagonista de sua criação.

Não podemos deixar de mencionar a amizade, o universo mínimo temático dos alunos. Ítem importante para que eles comparecessem às aulas com assiduidade, não havendo praticamente nenhuma desistência. Na certa que foi também a amizade que proporcionou encontrar um grupo de alunos interessados em estudar videoperformance, já que a apresentação do professor/pesquisador à Paróquia Menino Jesus se fez por amigos de infância.

Enfim, o pesquisador compreende que quando leciona, o foco é o aprendizado do aluno e a autonomia dele no ler, contextualizar e fazer (produzir) videoperformance. Compreende que dar aulas de Arte não irá desqualificá-lo como artista. Pelo contrário. Ver seu aluno de Arte se desenvolver é algo promissor na sua vida profissional de artista. Ser artista, ser professor de Arte e ser pesquisador em arte não são as mesmas práticas profissionais, mas se complementam e se fortificam mutuamente. Muitas vezes o aluno torna seu professor um artista melhor e outras o pesquisador torna-se um professor melhor. Um profissional com três funções. Como “um em três” ministrando arte.

Figura 24: *Um em Três Ministrando Arte* (desenho do autor)

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN de Arte - completo*. Brasília: MEC, 2000 e 2002.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Ed. Max Limonard, 1984.

_____. *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortês, 1997.

_____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. *A imagem do ensino da Arte*. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____; COUTINHO, Rejane (Orgs.) *Arte/educação como mediação cultural e social*. Editora Unesp. São Paulo, 2004.

_____. *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008b.

_____; AMARAL, LÍlian. *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: SENAC, 2008c.

_____; CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: CORTEZ, 2010.

CARVALHO, Lívia M.; CAROLINO, Jaqueline A. *Abordagem Triangular e as estratégias de um educador social*. In: BARBOSA, 2010.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

COSTA, Helouise (org.). *Sem Medo da Vertigem: Rafael França*. São Paulo: Paço das Artes, 1997.

DEWEY, John. *A arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

FORTES, Hugo. *Performance: territórios conquistados e negociações de fronteiras*. Revista Cultura Visual: Salvador, Nº 11, novembro/2008 – p. 125.

FRANÇA, Rafael. *Videoarte*. In: COSTA, Helouise (org.). *Sem Medo da Vertigem: Rafael França*. São Paulo: Paço das Artes, 1997.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir; ANTUNES, Ângela. *Paulo Freire. Coleção Grandes Educadores – Produtora Atta Mídia e Educação*. São Paulo: Editora Paulus, 2006. DVD.

HIGGINS, Dick. *Synesthesia and Intersenses: Intermedia*. Dick Higgins with an Appendix by Hannah Higgins 1965, Originally published in Something Else Newsletter 1, No. 1 (Something Else Press, 1966).

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Pesquisa Pedagógica - Do Projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MACHADO, Arlindo. *Arte e Mídia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

_____. *Uma experiência radical de videoarte*. In: COSTA, Helouise (org.). *Sem Medo da Vertigem: Rafael França*. São Paulo: Paço das Artes, 1997.

MELIM, Regina. *Performance nas arte visuais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

MELLO, Christine. *Extremidades do Vídeo*. São Paulo: Editora SENAC, 2008.

_____. *“Extremidades do Vídeo”*. In: *Arte em Pesquisa: especificidades*. ANPAP: Brasília, 2004, p. 63-69.

MOLLETA, Alex. *Criação de Curta Metragem em Vídeo Digital – uma proposta para produção de baixo custo*. São Paulo: Summus Editorial, 2010.

MORAN, Patrícia; PATROCÍNIO, Janaína (Orgs.). *MACHINIMA- CINUSP*. São Paulo: Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP, 2011.

MOREIRA, Herivelto; GONZAGA, Luiz. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OTT, Robert W. *Ensinando crítica nos museus*. In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortês, 1997.

PALMER, Joy A. *50 Grandes Educadores – de Confúcio a Dewey*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

PARENTE, André (Org.). *Preparações e tarefas. Leticia Parente*. São Paulo: Paço das Artes, 2007.

PARSONS, Michael J. *Compreender a Arte*. Lisboa: Editora Presença, 1992.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. *Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino da Arte: o contemporâneo de vinte anos*. In: BARBOSA, 2010.

RIZZI, Maria Christina de Souza. *Caminhos Metodológicos*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

RUSH, Michael. *Novas mídias na arte contemporânea*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte – um paralelo entre arte e ciência*. São Paulo: Autores Associados, 2006.

ZANINI, Walter. *A arte de comunicação telemática: a interatividade no ciberespaço*. ARS (São Paulo) vol.1 no.1 São Paulo, 2003.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Educ, 2000.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

ASSIS, Wagner de. *Nosso Lar: Bastidores do filme*. Rio de Janeiro: Cinética / Federação Espírita Brasileira, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1985.

BARBOSA, Ana Amália. *O ensino de artes e de inglês: uma experiência interdisciplinar*. São Paulo: Cortês, 2007.

DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela. *Educar La Mirada – Políticas y pedagogias da la imagem*. MANANTIAL: Buenos Aires, 2006.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem (Understanding Media)*. Editora Cultrix. tradução: Décio Pignatari, 1969.

OMAR, Arthur. *Cinema, vídeo e tecnologias digitais: as questões do artista*. In Revista USP 19 set/out/nov de 1993. São Paulo, CCS/USP, p. 137-145, 1993.

PILAR, Analice Dutra. *A Educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

READ, Herbert. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Edunesp, 1992.

THIEL, Janice Cristine; THIEL, Grace Cristiane. *Movie Takes: a magia do cinema na sala de aula*. Editora Aymará: Curitiba, 2010

WATTS, Harris. *Direção de câmera*. São Paulo: Summus, 1992.

_____. *On Câmera*. 5. Ed. São Paulo: Summus, 1990.

XAVIER, Ismail. *Sétima Arte: Um culto moderno*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

ZANINI, Walter. *Videoarte: uma poética aberta* In: FERREIRA, Glória (org.). *Crítica de arte no Brasil: temáticas contemporâneas*. Rio de Janeiro: Funarte, 2006.

SITES NA INTERNET PARA ENCONTRAR VIDEOPERFORMANCES

<http://contemporaryperformance.com/>

<http://contemporaryperformance.org/>

<http://genero.tv> (em inglês)

<http://nefdesfous.free.fr> (Olivier de Sagazans)

www.adorocinema.com.br

www.adorocinemabrasileiro.com.br

www.allmovies.com (em inglês)

www.animamundi.com.br

www.cinamateca.gov.br

www.curtaagora.com.br

www.epipoca.com.br

www.fazendovideo.com.br

www.fbcu.com.br

www.festivaldominuto.com.br

www.filmeb.com.br

www.imdb.com (em inglês)

www.kinoforum.org.br

www.melhoresfilmes.com.br

www.mnemocine.com.br

www.mostra.org

www.mostraaudiovisual.com.br

www.moviemobz.com

www.olhardigital.uol.com.br

www.portacurtas.com.br

www.producaoprofissional.com.br

www.programadorabrasil.org.br

www.programadorabrasil.org.br

www.qfworld.tv

www.roteirista.com

www.roteirodecinema.com.br

www.telabr.com.br

www.tudosobretv.com.br

www.vimeo.com

www.youtube.com

SITES NA INTERNET SOBRE PAULO FREIRE

www.paulofreire.ce.ufpb.br - Biblioteca digital Paulo freire

www.paulofreire.org - Instituto Paulo Freire

www.paulofreire.org.br - Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas

www.pucsp.br/paulofreire - Cátedra Paulo Freire

ANEXO A

DVD - MENU

videoperformances finais – tempo total: 8’56’’

1. Marcos Vinícios (início: 00’00’’)
2. Arthur Nicolas (início: 01’59’’)
3. Yan Luque (início: 03’53’’)
4. Laís D’Amato (início: 05’15’’)
5. Victor Sakamoto (início: 07’10’’)

videoperformances primeiras – tempo total: 07’36’’

1. Número 1 (início: 00’00’’)
2. Número 2 (início: 00’40’’)
3. Número 3 (início: 01’47’’)
4. Número 4 (início: 02’33’’)
5. Número 5 (início: 03’31’’)
6. Número 6 (início: 04’40’’)
7. Número 7 (início: 05’24’’)
8. Número 8 (início: 06’00’’)

clip aulas – tempo total: 17’07’’

1. AULA 1 (início: 00’00’’)
2. AULA 2 (início: 01’27’’)
3. AULA 3 (início: 02’12’’)
4. AULA 4 (início: 05’03’’)
5. AULA 6 (início: 09’15’’)
6. AULA 7 (início: 11’25’’)
7. AULA 8 (início: 13’04’’)
8. AULA 9 (início: 14’41’’)
9. AULA 10 (início: 16’24’’)

entrevistas – tempo total: 26’13’’

1. Entrevista sobre o primeiro trabalho (início: 00’00’’)
2. Entrevistas individuais com os alunos (início: 02’22’’)
3. Contextualização – a igreja e a ideia (início: 11’10’’)
4. Entrevista final em grupo (início: 14’44’’)

vídeos/artistas - tempo total: 57’29’’

1. “*Marca Registrada*” de Letícia Parente [10’33’’) - (início: 00’00’’)
2. “*Black Sun*” de KAGEMU [4’23’’) - (início: 10’33’’)
3. “*Mortal Engine*” de Chunky Move [6’03’’) - (início: 15’00’’)

4. “*Apparition*” de Klaus Obermaier [10’44’] - (início: 21’10’)
5. “*Pintura*” de Adriana Varella [5’53’] - (início: 32’00’)
6. “*Corpo Provisório*” de Adriana Varella [3’07’] - (início: 35’11’)
7. “*Transfiguration*” de Olivier de Sagasan [9’22’] - (início: 42’09’)
8. “*oirártnoC ao*” de Gustavo Horn de Lima/Festival do Minuto [00’56’] - (início: 50’36’)
9. “*Versus*” de Ivani Santana [05’47’] - (início: 51’32’)

YB12 - tempo total: 27’54’

Questionários: clique no nome para ver os questionários respondidos

Arthur Wellington Marcos Yan Laís Víctor

ANEXO B**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Caro Pai/Mãe/Responsável,

Busco seu consentimento para que seu filho(a) possa participar de um curso de vídeo que realizarei na Paróquia Menino Jesus, participando também da pesquisa sobre ensino/aprendizagem da Arte.

O estudo intitula-se Vídeo e Performance: Performance, Filmagem , História da Arte e Apreciação Artística, e concentra-se em entender mais sobre o ensino e aprendizagem da Arte. Envolverá registros em vídeo e áudio na sala de aula e nas demais localidades necessárias para a produção artística. Estes registros em vídeo só serão usados para propósitos de pesquisa ou educacionais. O Senhor (senhora) pode pedir para ver e ouvir quaisquer registros de seu filho(a) e solicitar que não sejam exibidos para outras pessoas. Ou final do curso, cada aluno receberá de presente um DVD contendo os trabalhos em vídeo.

O curso é totalmente gratuito e terá duração de 10 aulas, sendo todas as terças feiras das 19h30 as 21h30, com início em 20 de março de 2012 e término em 29 de maio de 2012.

Agradeço sua atenção. Se quiser conversar mais sobre este projeto, por favor, entre em contato comigo no celular (11) 7277-1543 ou pelo e-mail renatosampaioarte@gmail.com, ou procure-me na igreja.

Por favor, preencha o formulário abaixo e encaminhe para mim ou para o Padre Cristiano, que está plenamente ciente do curso e da pesquisa e concordou em ajudar no estudo.

Estou grato por este apoio.

Atenciosamente,

Prof. Renato Sergio Sampaio

Corte aqui.

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO PARA PAIS/RESPONSÁVEIS

Prezada Paróquia Menino Jesus e caro Prof. Renato S Sampaio,

Sou responsável pelo aluno (a) _____
e concordo que ele (a) participe do curso e estudo conduzido pelo prof. Renato: Vídeo e Performance:
Performance, Filmagem, História da Arte e Apreciação Artística, na Paróquia Menino Jesus entre os
dias 20 de março de 2012 e 29 de maio de 2012.

Entendo que os vídeos gravados com imagens do meu filho(a) servirão somente de produção
artística para estudo e experiência em aprender arte, não sendo utilizados para fins comerciais.

Assinatura: _____

Nome em letra de forma: _____

Grau de parentesco com o adolescente: _____

Data: _____

ANEXO C

ROTEIRO DE LEITURA DE VIDEOPERFORMANCE

Para apreciarmos videoperformance precisamos ler o audiovisual. Esta leitura é feita através de reflexões sobre o que se vê, relacionando conteúdos da imagem e do som com o contexto no qual estamos inseridos. Um exemplo de roteiro de leitura segue abaixo:

1. Observar o corpo do *performer*, sua roupa, seu movimento e relacionar com o nosso corpo, nossa roupa e nossos movimentos;
2. Observar o espaço cênico, o local em que o *performer* está: se está num palco, na rua, em uma praça etc., comparando o local onde nós, apreciadores, estamos.
3. Imaginar-se no lugar da pessoa que está realizando a performance. Observar o senso sinestésico do artista e praticar a empatia, reconhecendo desta forma que é necessário também treinamento para se desenvolver.
4. Observar a música e o ritmo sonoro, o estilo da música, refletir sobre de onde vem o som, as caixas de amplificação.
5. Observar a iluminação de cena, equipamentos de iluminação utilizados, cores e luzes.
6. Observar objetos de cena e composição de *set* (locação, espaço de produção audiovisual)
7. Observar a sincronia entre o visual, o som e o corpo do *performer*, percebendo a composição audiovisual, se o visual segue o ritmo da música, se o *performer* segue o ritmo das luzes etc.
8. Refletir sobre a produção material de tudo o que se está vendo e ouvindo e trazer para a nossa realidade, questionando, por exemplo: as luzes são fáceis de arranjar? Você conhece algum local onde se aluga ou vende luzes deste tipo? Essa câmera tem qualidade?

É necessário ler o que está acontecendo no vídeo. Pense sobre as pessoas que estão num palco ou num set qualquer, performando. Procure se imaginar sendo um deles, o quanto se deve treinar para chegar a ter um corpo assim, sua habilidade, seu esforço. Como será o dia a dia profissional deste *performer*? Sua roupa, seu cabelo, se sua pele tem maquiagem. Observar novamente as luzes, as cores, a velocidade com que acendem e apagam e o movimento que elas fazem. Juntar com o *performer*, observar a sincronia, o som, o ritmo, intensidade, duração e timbre, variações de ritmo e intensidade. Questionar sobre instrumentos musicais, sobre música eletrônica, sons criados por sintetizadores produzidos por eletricidade. Em alguns vídeos, a *persona* não está dançando, mas sim apresentando outra ação. Qual é esta ação? E a luz e iluminação, o cenário, o figurino? Como foi feita a cinegrafia? Sonoplastia: ruídos, falas, ambiente. A música é do ambiente ou foi posta na edição? Onde está o microfone que fez a captação?

“*Ler obras de arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos.*”, diz a Prof^a. Dr^a. Christina Rizzi, orientadora do mestrado do Prof. Renato Sampaio na ECA/USP.

Artistas/grupos:

- Leticia Parente
- KAGEMU
- Kasuo Ohno
- Chunky Move
- Klaus Obermaier
- Michael Jacson
- Oliver de Sagazan
- Adriana Varella
- Robert Wilson

Onde achá-los:

- Youtube: www.youtube.com
- Vimeo: www.vimeo.com

Outros sites interessantes:

- [http:// contemporaryperformance.org](http://contemporaryperformance.org)
- <http:// contemporaryperformance.com>
- www.fazendovideo.com.br
- www.adorocinema.com.br
- www.festivaldominuto.com.br
- www.animamundi.com.br
- www.curtagora.com.br
- <http://genero.tv> (em ingles)
- www.portacurtas.com.br

ANEXO D**QUESTIONÁRIOS****CURSO/PESQUISA DE VIDEOPERFORMANCE****Prof. Renato S Sampaio****Questionário I**

Nome do aluno: _____

Vídeo apreciado (nome): _____

ATENÇÃO! Não é uma prova! Responda sinceramente e sem a preocupação do autojulgamento. Como não há espaço para escrever tudo, escreva o que mais lhe chamou atenção.

- 1) Você acha que é capaz de realizar esta performance?

_____

- 2) Você acha que houve sincronia entre música, dança e vídeo?

_____

- 3) O mais chamou sua atenção?

_____

_____

- 4) Como acha que é feito este trabalho artístico?

_____

_____

_____

- 5) Como é o palco?

_____

_____

_____

_____

CURSO/PESQUISA DE VIDEOPERFORMANCE

Prof. Renato S Sampaio

Questionário II

Nome do aluno: _____

Vídeo apreciado (nome): _____

ATENÇÃO! Não é uma prova! Responda sinceramente e sem a preocupação do autojulgamento. Como não há espaço para escrever tudo, escreva o que mais lhe chamou atenção.

- 1) Você percebeu a sincronia entre a música, o *performer* e o vídeo de fundo? O que mais observou sobre esta sincronia?

_____

_____

- 2) Você acha que é capaz de realizar esta performance? ( ) sim ( ) não ( ) em partes

- 3) O que mais chamou sua atenção?

_____

_____

- 4) Como é o palco?

_____

_____

- 5) Como acha que é feito este trabalho artístico? Quais equipamentos são necessários? – explique com suas palavras:

_____

_____

_____

- 6) O mais chamou a atenção sobre o histórico do vídeo que o professor leu em voz alta?

_____

_____

- 7) Você acha que em termos artísticos o vídeo é de qualidade? ( )
sim ( ) não ( ) em partes

- 8) Talvez não tenha gostado tanto, mas admite que haja nele boas qualidades artísticas? ( )
sim ( ) não ( ) em partes . Qual por exemplo? _____ -

_____

- 9) Você gostou do vídeo em que grau de 0 a 5? (zero quer dizer que não gostou de nada e 5 quer dizer que gostou de tudo) _____

CURSO/PESQUISA DE VIDEOPERFORMANCE

Prof. Renato S Sampaio

Questionário III

Nome do aluno: _____

Vídeo apreciado (nome): _____

ATENÇÃO! Não é uma prova! Responda sinceramente e sem a preocupação do auto julgamento. Como não há espaço para escrever tudo, escreva o que mais lhe chamou atenção.

- 1) Descreva o que viu e ouviu na obra Thriller de Michael Jacson:

- 2) Cite elementos da composição da obra (artísticos e técnicos):

- 3) Como você se sente a respeito desta obra de arte? Escreva sobre os seus sentimentos, suas emoções:

- 4) Conte um pouco sobre o que sabe sobre a história de Michael Jackson e sobre a obra *Thriller*:

- 5) O que gostaria de criar em vídeo? Neste momento, qual o seu desejo de criação em vídeo? “Tá a fim” de produzir o quê na próxima aula? Lembre-se que pode mudar, não é obrigatório produzir esta primeira vontade.

OBRIGADO!

Prof. Renato S Sampaio – abril/2012.

CURSO DE VIDEOPERFORMANCE

Prof. Renato S Sampaio

Questionário IV

Nome do aluno: _____

ATENÇÃO! Não é uma prova! Responda sinceramente e sem a preocupação do auto julgamento. Como não há espaço para escrever tudo, escreva o que mais lhe chamou atenção.

- 1) Descreva o que viu e ouviu na obra *VERSUS*:

- 2) Cite elementos da composição da obra (artísticos e técnicos):

- 3) Como você se sente a respeito desta obra? Escreva sobre os seus sentimentos, suas emoções:

- 4) Conte um pouco sobre o que sabe sobre videoperformance no geral:

- 5) Porque gostaria de fazer um videoperformance?

- 6) Se pudesse usar uma palavra no vídeo performance que irá produzir, que palavra seria?

- 7) Esta palavra pode ser o tema gerador do seu videoperformance. O que ela significa? Porque escolheu esta palavra?

OBRIGADO!

Prof. Renato Sergio Sampaio – abril/2012.

CURSO DE VIDEOPERFORMANCE

Prof. Renato S Sampaio

Questionário V

Nome do aluno: _____

ATENÇÃO! Não é uma prova! Responda sinceramente e sem a preocupação do autojulgamento. Como não há espaço para escrever tudo, escreva o que mais lhe chamou atenção.

1) Quais as dificuldades que você teve hoje na produção dos vídeos?

---

2) Como você se sentiu quando foi filmado e como se sentiu a se ver no telão? Tente se lembrar!

---

3) A sua videoperformance terá aproximadamente 3 minutos. Lembre-se que deverá haver uma relação entre o vídeo de fundo, a música, a sua expressão corporal e as luzes. Reflita sobre a frase abaixo do Prof. Alex Molleta e escreva nas linhas:

“Ideias e conceitos não dão bons vídeos: experiências humanas, sim!”

- Que música/som pretende usar: _____
- Qual figurino/roupa: _____
- Maquiagem: _____
- Cor das luzes (pode ir trocando durante): _____
- Qual o cenário e os objetos de cena (o cenário pode ser somente o vídeo): _____

- Se for usar vídeo de fundo para sua performance, o que pretende cinegrafar? Quais as imagens que pretende colocar no vídeo de fundo? Obs: não é obrigado ter vídeo de fundo e nem mesmo cenário/objetos de cena.

OBRIGADO! Prof. Renato Sergio Sampaio – abril/2012.

ANEXO E

EQUIPAMENTOS UTILIZADOS E CUIDADOS TÉCNICOS

Apresentarei neste anexo exemplos de equipamentos de produção de videoperformance. Todos os equipamentos citados possuem uma marca de fábrica, porém, não serão mencionadas estas marcas e nem os modelos dos equipamentos, pois para a produção, a fábrica e o modelo são gostos do produtor.

Câmera de vídeo filmadora - Duas baterias.

A câmera de vídeo utilizada no curso/pesquisa para gravar as videoperformances funciona movida por uma bateria recarregável. Enquanto uma bateria está em uso, a outra pode estar sendo carregada na tomada. A ela pode ser acoplado um microfone e um fone de ouvido.

Microfone zoom mini-boom ativo.

Este microfone possui características direcionais, ou seja, o microfone é direcionado para a fonte do som, eliminando captações indesejáveis.

Exemplo de fone de ouvido.

Camcorder.

Esta é uma pequena câmera filmadora. Camcorder é a câmera portátil, de mão. Sua qualidade de imagem é inferior a câmera maior apresentada. Foi muito utilizada pela auxiliar

do curso/pesquisa para gravar as entrevistas com os alunos e as aulas. Possui uma saída USB para descarregar as gravações. Funciona a base de uma bateria interna recarregável. Precisa cuidado para não acabar a bateria no meio de uma gravação.

Tripé.

O tripe pode ser suporte para a câmera e para o projetor.

Projetor.

A projeção foi feita na parede branca da Capela, mas pode ser feita em uma tela específica, como mostra a figura abaixo:

Tela para projetor.

É importante lembrar alguns cuidados técnicos do projetor. Ele deve ser desligado no botão *off* do equipamento, mas somente deve desplugado após a ventoinha esfriar a lâmpada do equipamento, o que leva cerca de 5 minutos. A ventoinha é um miniventilador dentro do projetor que liga automaticamente quando a lâmpada esquentar ou o botão *off* é acionado. Se não esperarmos a ventoinha parar de funcionar para desplugar da tomada, a lâmpada permanecerá quente e o manuseio do aparelho projetor poderá danificá-la. O mesmo acontece quando desligamos os refletores. Deve-se esperar esfriar para movê-los, pois um movimento brusco pode fazer com que o filamento de tungstênio da lâmpada se rompa.

Refletor de 1000W – Filamento de tungstênio.

Este é um refletor muito utilizado em gravações. Possui 1000 Watts de potência.

Refletor de 300W – Filamento de tungstênio.

Este refletor possui 300 Watts de potência e pode ser acoplado à câmera de vídeo.

Um suporte para gelatina, filtro ou difusor.

A foto apresenta já acoplado ao refletor o suporte para a gelatina. Para o curso pesquisa nós utilizamos papel celofane colorido no lugar das gelatinas.

Manopla Telescópica.

Utilizada para suporte dos refletores, a manopla aumenta de tamanho em três seções - 1,70m aberta e 0,67m fechada.

Notebook com *software's* Windows Media Player, Windows Movie Maker e Adobe Premiere.

O notebook foi utilizado para reproduzir os vídeos e para editar. O som dos vídeos para apreciação sai do notebook, portanto é necessárias caixas amplificadoras, como os modelos a seguir:

Caixinhas amplificadoras de som.

Há também os cabos de conexão entre os aparelhos. O cabo RCA é muito usado para conexão câmera-projetor; o cabo P2 é usado para o som do notebook ou da câmera; o cabo UBS para conexões da câmera com o notebook.

Vejamos com calma estes componentes:

Cabo VGA.

Faz a conexão do notebook com o projetor. O cabo VGA é uma interface serial utilizada para conectar o monitor do notebook ao projetor. A tela do notebook é projetada, mas o som deve sair do notebook e ir diretamente para as caixas do som. A conexão sonora do notebook e as caixas de som é feita por um cabo que possui os conectores de nome 'P2'.

Cabo P2.

Conector do cabo P2.

Faz a conexão do notebook com as caixas de som.

A saída de som do notebook é 'P2'. Caso a entrada da caixa de som utilizada para amplificar possui apenas a entrada 'P10', um adaptador 'P2-P10' deve ser utilizado.

Conector P10.

Adaptador P2 - P10 (entra 'P2', sai 'P10')

Outros cabos de conexão são o cabo USB e o cabo RCA.

Cabo USB.

Faz a conexão da câmera de vídeo ou camcorder com o notebook.

Cabo RCA.

Faz a conexão da câmera com o projetor.

Vejamos um modelo de mapa de conexões:

Outro problema que sempre ocorre é quando estamos fazendo o enquadramento da cena, acertando a luz e os refletores, e a câmera desliga automaticamente porque o botão *REC* para gravar não foi acionado. Deve-se ligar a câmera novamente e “bater o branco” para ajustar a correção de luz, equilibrando intensidade e cor. É um procedimento delicado porque se a câmera sai da posição vai mudar a captação de luz. Normalmente, o aluno muda a posição da câmera devido a indelicadeza e falta de prática. Dispende-se bastante tempo até acertar estes detalhes.

Extensão elétrica de 20 metros, extensão elétrica de 5 metros com três entradas-plugue, um benjamim.

Também podemos relatar os problemas que causam as baterias das câmeras e do *notebook* descarregadas. Deve-se estar sempre atento para recarregar; as extensões e adaptações de tomadas, os plugues e as tensões corretas (110V – 220V) também são itens imprescindíveis para a produção.

Todos os processos envolvidos são bastante trabalhosos e deve-se ter energia corporal, porque é bem cansativo.