

Desenhar o tempo: Práticas de Animação e Aprendizagem

Jodinei Eduardo de Almeida

Universidade Estadual Paulista, Brasil

Palavras-chave: Animação; educação; experiência; assembleia; audiovisual.

Introdução

Na atuação do arte-educador, observa-se que a utilização de elementos audiovisuais como proposta pedagógica apresenta grandes desafios à construção do conhecimento em sala de aula. Tais adversidades podem surgir das limitações técnicas e pessoais, das relações interpessoais e das diversas realidades sociais que compõem a instituição de ensino.

A apreciação, análise e produção de elementos audiovisuais podem influenciar as experiências e a construção da aprendizagem artística. A junção destes elementos pretende então, contribuir com o fomento da arte em sala de aula, como prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, na qual o ensino da arte é articulado por seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

Partindo desta proposta o projeto planeja a produção de pequenos vídeos, que posteriormente serão transformados em desenhos, de forma analógica e posteriormente em animações. Assim, os educandos são convidados a trazer às telas, coletivamente, seus momentos cotidianos, de modo a “Desenhar o Tempo”, como propõe o nome do projeto. Cabe aqui a questão discutida com os educandos: Quais momentos e tempos são importantes e significativos para nossas produções?

Um ponto essencial para o desenvolvimento desta pesquisa e que pretende auxiliar na resposta desta questão, foi a participação no VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte y Cultura Visual (SIPACV). O evento teve como tema central os “Desencontros” e explorou, por meio de assembleias, as produções e as experiências de artistas e educadores participantes.

Diante dos desafios do uso de elementos audiovisuais em sala de aula, este estudo se propõe a analisar o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas na BNCC e inspiradas nas experiências do SIPACV, com o objetivo de compreender como a criação audiovisual pelos educandos, com foco na experiência coletiva, contribui para aprendizagens significativas em arte. A seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados, os processos de produção e os resultados obtidos, evidenciando a articulação entre teoria, prática e experiência coletiva no contexto escolar.

Justificativa

O projeto *Desenhar o Tempo* surgiu da necessidade de iniciar os educandos nas linguagens audiovisuais. A pesquisa realizada nesse âmbito contribuiu para a construção de uma bagagem de conhecimentos e experiências que poderá servir de suporte aos educandos em atividades futuras, e em especial na tese de mestrado em andamento “A Arte de Ouvir: a trilha sonora de O Menino e o Mundo como recurso educacional em artes com alunos no município de Boituva”. A pesquisa propõe uma construção sonora em sala de aula a partir do cotidiano dos educandos, articulando-a as experimentações e trilhas sonoras presentes em uma produção brasileira que suscita reflexões sobre o mundo a partir do olhar de uma criança.

O filme *O menino e o Mundo* é uma animação brasileira de 2013, que apresenta as aventuras de um menino curioso, perdido ou talvez descobrindo o mundo. Sem a utilização de sons verbais reconhecíveis, a película explora a capacidade imagética, sendo apoiada por uma trilha sonora rica e cheia de elementos da cultura musical brasileira. Mogadouro (2014) observa que o filme adota uma nova proposta para a linguagem, os diálogos e textos escritos aparecem em português invertido, este recurso transforma palavras comuns em sons aparentemente estranhos, como “menino” pronunciado “oninem” ou “adeus” dito como “sueda”. Esse procedimento não é apenas estilístico, é também uma estratégia narrativa que obriga o espectador a recorrer à escuta atenta e à leitura visual para reconstruir os sentidos da narrativa. Assim, som e imagem tornam-se interdependentes, instaurando uma experiência de leitura que ultrapassa a decodificação verbal tradicional.

Isto posto, percebe-se que além do foco em música e nos elementos musicais para a compreensão da trilha, existe a necessidade de explorar os movimentos imagéticos. Assim, a leitura e a produção final podem ser de fato experimentadas em sua plenitude: “na sua poética, a imagem convive com o áudio simultaneamente e não linearmente, permitindo como mídia explorar um conjunto de continuidade visual e sonora que liga as ações” (MACIEL e VENTURELLI, 2008, p.41).

O cenário social atual oferece um universo tecnológico, no qual os educandos encontram músicas, filmes, animações e produções audiovisuais com facilidade. No entanto, a falta de um repertório técnico e cultural, juntamente ao consumo fácil e rápido disponibilizado e incentivado pelas redes *online*, limita a proposta e o fazer artístico reiteradamente. Nesta ocasião, o papel do educador se mostra necessário para mediar o fazer artístico conjunto. John Dewey (1971), em seu livro sobre a Educação e Experiência, diz que o educador deve “[...] saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo o que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas” (DEWEY, 1971, p. 32). É possível inferir, portanto, que a construção do aprendizado pode ocorrer respeitando a vivência dos educandos, ao mesmo tempo em que proporciona um ambiente seguro onde possam compartilhar, refletir e experimentar novos conhecimentos.

Em um comparativo com termos sonoros, Murray Schafer (1991) traz o conceito de paisagem sonora e propõe momentos compartilhados com seus educandos, propiciando o que chama de “limpeza dos ouvidos”, na qual os educandos, relacionam os sons que compõem um determinado local e passam a entender, valorar e ter suporte suficiente para incluir referências sonoras em suas produções.

Kress (2010) afirma que é visível a necessidade de encontrar ferramentas teóricas adequadas para lidar com as revoluções e as diversas leituras de mundo existentes e necessárias para nossas construções. O intuito do artigo está focado na discussão baseada nos pensadores citados, nas experiências proporcionadas pelo SIPACV e nas propostas elaboradas e vividas em sala de aula, Inclui também novos meios de pensar a escola e de construir um conhecimento que respeite a individualidade dos educandos e ainda assim proporcione a produção em conjunto, colocando-os como sujeitos participativos socialmente.

Kress (2010) afirma ainda que: “o mundo da comunicação mudou e continua mudando; e as razões para isso residem em uma vasta rede de mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas interligadas” (KRESS, 2010, p.5). É preciso, portanto, entender uma teoria de “semiótica social” (KRESS, 2010), que permite compreender a sociedade e os indivíduos pelos diversos modos apresentados, visual, sonoro, cultural, entre outros, que influenciam nossas percepções e leituras de mundo. Seria inconsistente pensar as experiências propostas em sala de aula sem considerar essa gama de elementos multimodais que permeiam o viver e o estar daquele ambiente.

Metodologia

A pesquisa busca encontrar alternativas educacionais para fomentar a coletividade, o engajamento e abranger as diversas qualidades e personalidades existentes em sala de aula. Uma vez que os métodos tradicionais defendem a pura exposição de conceitos e conteúdos de “fora para dentro” (EGEL, 2000). O ponto de partida desta pesquisa é a constatação de que o uso de elementos audiovisuais em sala de aula para desenvolver competências artísticas, apresenta grandes desafios. É possível citar, dentre estes obstáculos, a desmotivação de parte dos alunos e a dificuldade em articular teoria e prática, além de limitações técnicas e organizacionais da instituição escolar.

Busca-se na pesquisa-ação, aplicada ao âmbito educacional, um meio de desenvolvimento de “fora para dentro” (EGEL, 2000, p.183), trazendo a pesquisa em si, bem como os caminhos pelos quais ela deverá seguir, para a ação em grupo, sendo o professor um participante ativo ou um mediador das propostas elaboradas. Neste processo, tanto educandos quanto educadores podem e devem desenvolver habilidades. Egel (2000), em seu artigo sobre pesquisa-ação, considera que o professor não deve apenas consumir de pesquisas produzidas, mas fazer da sala de aula um objeto de sua própria investigação.

[...] os conhecimentos científicos são provisórios e dependentes do contexto histórico, os professores, como homens e mulheres da prática educacional, ao invés de serem apenas os consumidores da pesquisa realizada por outros, deveriam transformar suas próprias salas de aula em objetos de pesquisa. Neste contexto, a pesquisa-ação é o instrumento ideal para uma pesquisa relacionada à prática. (Egel, 2000, p.3)

Pesquisa preliminar

Para fundamentar o problema, realizou-se uma revisão bibliográfica que abordasse os elementos audiovisuais e suas possibilidades na educação (BERGALA, 2008; VENTURELLI e MACIEL, 2008). Observou-se também a necessidade de entender a leitura de diversas linguagens e/ou modos de produções: visuais, sonoros, corporais e suas relações com a cultura social (KRESS, 2010), além das reflexões sobre as experiências educacionais (DEWEY, 1971; SCHAFER, 1991).

Também foram observadas as vivências em sala de aula, registradas pelo educador em imagens e vídeos para arquivo e análise. Através dos quais foi possível identificar comportamentos dos alunos diante de atividades sugeridas. Por fim, considerou-se o levantamento de necessidades junto aos educandos através de rodas de conversa e discussões em grupo, com o objetivo de compreender como percebem o audiovisual no aprendizado de arte.

Plano de ação

O plano de intervenção foi estruturado em quatro etapas principais:

Sensibilização: Dinâmicas em grupos com foco na organização coletiva e nas vivências cotidianas, com o propósito de incitar discussões sobre as experiências dentro e fora da escola.

Produção de vídeos curtos: Em grupos, os alunos deveriam planejar, roteirizar e produzir pequenos vídeos de até 30 segundos retratando situações simples de seu cotidiano (por exemplo: deslocamento para a escola, convivência familiar ou brincadeiras entre amigos) ou que criassem uma representação visual que propusesse uma síntese da vida.

Fotogramas desenhados: A partir dos vídeos, cada grupo selecionaria fotogramas impressos em folha sulfite, para a criação manual de desenhos, a fim de criar sequências animadas.

Socialização e análise coletiva: Após a compilação digital de todos os fotogramas desenhados para o formato em vídeos, estava prevista a projeção das animações em sala, seguida de nova roda de conversa sobre as escolhas temáticas e estéticas dos grupos.

Este plano metodológico foi elaborado com base em referenciais da pesquisa-ação, prevendo o desenvolvimento de aprendizagens significativas por meio da articulação entre cotidiano e práticas audiovisuais.

Processos

As atividades foram previstas para acontecer durante oito aulas a serem elaboradas com 60 alunos do 8º ano de uma escola da rede municipal de Boituva, SP, Brasil. O professor atuou como mediador, orientando a organização dos grupos, o manuseio dos materiais e a condução das reflexões coletivas.

Coleta de dados

Os dados foram obtidos por meio de:

- Registros em vídeo e fotografia das aulas;
- Diário de campo do professor, contendo impressões sobre participação e engajamento;
- Produtos elaborados pelos alunos (textos, ilustrações, vídeos e animações);
- Roda de conversa final com todos os grupos, registrada por meio de relatos escritos.

Avaliação e reflexão

A análise dos dados buscou verificar:

- O engajamento dos educandos nas atividades elaboradas em relação às aulas observadas antes da intervenção;
- A qualidade da colaboração entre os alunos durante a produção;
- A capacidade dos educandos de relacionar suas vivências pessoais às produções audiovisuais;
- O impacto da proposta na construção de aprendizagens educacionais, observadas pela capacidade de compreender, analisar e discutir a respeito do uso de técnicas audiovisuais.

Experiências no SIPACV

O VIII SIPACV aconteceu de 4 a 7 de agosto de 2025 na Faculdade de Arte (UDELAR) em Montevideo, Uruguai. Os encontros propostos pelo evento evitavam as apresentações individuais, fomentando a construção de conhecimento de forma conjunta. Esse tipo de construção se percebe extremamente necessária em sala de aula, tendo em vista a grande dificuldade de criação, autonomia e de organização observada nos educandos.

As dinâmicas propostas possibilitaram entender a criação e a produção investigativa não apenas pelo ponto de vista individual ou pela junção de ideias às concepções próprias de um sujeito. A obrigatoriedade de buscar novos olhares, que contribuem com o desenvolvimento de ideias em grupo, traz a possibilidade de experimentar processos de criação efetivos e significativos.

Perceber novos pontos de vista a respeito da experiência educacional em sala de aula, assim como adotar um novo olhar para os educandos e os processos de aprendizagem possíveis junto a eles, permite entender a força da experiência coletiva que se apoia na intenção e na percepção de para que é e para onde ela está sendo direcionada. (DEWEY, 1971).

Os encontros e desencontros propiciados pelo SIPACV traçam parte dos planos de ações aqui propostos, relacionando a necessidade de ampliar as relações interpessoais no desenvolvimento de atividades educacionais com as relações coletivas para a investigação e produção artística.

O seminário apresentou um formato pouco comum, centrado na construção coletiva em assembleias, sem apresentações individuais. As propostas foram articuladas em debates e rodas de conversa, nos quais emergiram questões

formuladas pelos próprios participantes. A mediação, realizada por meio de perguntas escritas e objetos pessoais, possibilitou discussões que deslocaram o foco da individualidade para a coletividade, dando origem a instalações efêmeras e produtos artísticos compartilhados.

Entre os temas recorrentes, destacou-se a noção de *otredad* (alteridade), que evidenciou a impossibilidade de pensar o coletivo sem reconhecer a singularidade de cada participante. Esse eixo culminou na elaboração do manifesto “La mirada mani-fiesta”, no qual se destacaram conceitos como *conflicto*, *desencuentro* e *pertencimiento*. Incorporado à performance final do grupo, o manifesto simboliza a integração entre prática artística, reflexão coletiva e experiência pedagógica.

O educador, transpassado pelas vivências, propõe para a sala de aula a reestruturação dos espaços e um novo olhar para a produção artística, em específico o audiovisual, no qual as intenções individuais dos educandos não apenas são valorizadas, mas vistas como possíveis e importantes elementos de colaboração com o trabalho conjunto.

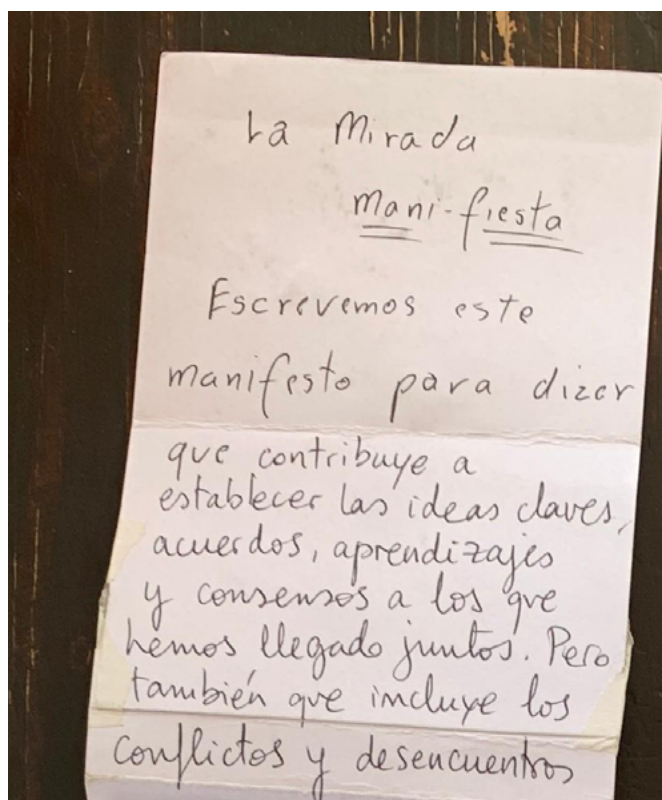


Fig. 1. Manifesto coletivo produzido durante o SIPACV.
Fonte: Registro pessoal (2025)

Experimentações com os educandos

Dentre as estudadas, a pesquisa selecionou duas classes de 8º ano - turmas “C” e “D”, totalizando aproximadamente 60 alunos. Estas turmas foram selecionadas devido a similaridades nas proposições dos grupos, como os processos de escolhas para as discussões e a organização dos roteiros.

Os educandos foram convidados à formação em círculo que em primeiro momento causou estranhamento e agitação, visto que normalmente estão

organizados em fileiras um atrás do outro. Assim como no SIPACV, a intenção era criar um ambiente de diálogo onde todos estivessem visíveis e sem a definição de “apresentadores” ou “palestrantes”.



Fig. 2. Organização em círculo proposta aos educandos.
Fonte: Registro pessoal (2025)

A primeira aula começou com uma dinâmica inspirada em uma das ações ocorridas no SIPACV: uma câmera fotográfica analógica (objeto não comum aos educandos) foi compartilhada entre os integrantes com a indicação de que deveriam aleatoriamente trocar de lugar com alguém do círculo ao entregar o objeto a este outro indivíduo. Essa ação suscitou, de forma imediata, a concentração daqueles mais agitados, já que tiveram que se atentar ao portador do objeto e com quem deveriam realizar a troca. Mesmo assumindo uma função de participante ativo, o educador ainda se coloca no ambiente como um mediador, ou um facilitador das dinâmicas e interações desenvolvidas.

Após este primeiro momento de interação conjunta, uma provocação foi apresentada aos educandos: Quais ações definem o seu cotidiano e como transformá-las em um vídeo com 30 segundos de duração máxima?

Ambas as turmas analisadas optaram por articular palavras soltas: “jogar bola”, “estudar”, “celular”, “dormir”, “amigos”, “redes sociais”, “brincadeiras”, entre outras, que foram selecionadas por eles como ponto inicial para a criação de roteiros, cenas e as gravações dos vídeos. Neste mesmo encontro, os grupos dividiram as tarefas e definiram os próximos passos.

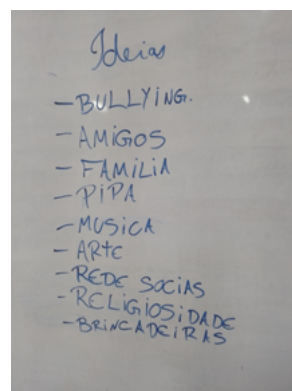


Fig. 3. Lousa com palavras geradas pelas discussões.
Fonte: Registro pessoal (2025).

As atividades anteriores utilizaram duas das aulas propostas, de modo que o terceiro encontro foi dedicado ao início das gravações com o uso de aparelhos celulares, uma vez que os educandos já haviam trabalhado nos roteiros. Nesse ponto, o educador limitou-se a sugerir pequenos ajustes aos enquadramentos das câmeras dos aparelhos, enquanto outros integrantes assumiram a tarefa de dirigir as cenas.

Em análise posterior dos vídeos, imagens e registros de sala, os educandos se mostraram engajados e animados em mostrar e/ou compartilhar seus conhecimentos pessoais ao grupo. Não foram incomuns os momentos em que proferiram frases como “Posso gravar um pouco”, “Quem vai editar?” “Eu sei fazer vídeos”, “E se fizermos aquela transição da internet?”, “Se você gravar assim, vai ficar melhor”, “Por que não trocamos essa cena para preto e branco?”. A vivência pessoal dos indivíduos participantes mostra essa “força em marcha” descrita por Dewey (1971, p. 29), quando se tornam claros os objetivos e entende-se o porquê e para quê esta ação e/ou habilidade de criação está sendo empregada.

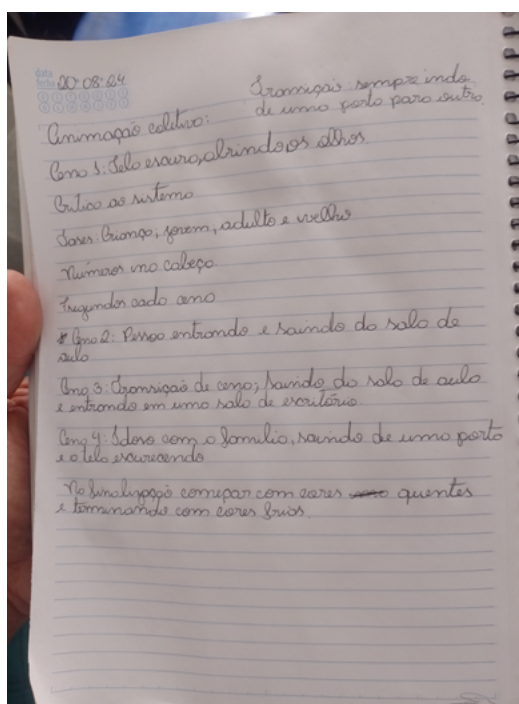


Fig. 4. Roteiros produzidos em sala de aula.
Fonte: Registro pessoal (2025).

Após as aulas em produção de vídeos, foram necessários alguns dias de pausa para que os responsáveis pudessem editar as cenas produzidas. Os próximos passos seriam a impressão dos fotogramas criados a partir dos vídeos, sob responsabilidade do professor/mediador, e a produção coletiva dos desenhos manuais sobre estes fotogramas gravados. Foi preciso, neste ponto, enfatizar aos participantes que as imagens geradas não seriam o produto final e sim uma parte do processo da produção de animações.

Deu-se início ao trabalho de desenhos e ilustrações, momento no qual a idealização coletiva dá espaço à criação individual. Cada educando recebeu uma ou mais páginas contendo entre dois ou três fotogramas do vídeo. A indicação

aos educandos foi a de usar suas habilidades para transformar aquelas imagens em desenhos, contornando, pintando e adicionando elementos visuais.



Fig. 5. Proposta de criação - Pintura de Fotogramas.
Fonte: Registro pessoal (2025).

É necessário informar que neste ponto foram observadas outras dificuldades que poderão e deverão ser trabalhadas em outros momentos. Alguns educandos se apresentaram receosos e distantes da produção de ilustrações, dada a forte pressão, medo ou até insegurança com o processo. A recusa à proposta normalmente parte da frase “não gosto de desenhar/pintar” para “eu não sei”, “meus desenhos ficam feios”, “vou estragar o trabalho do grupo”. Tanto o desinteresse como a tentativa de terminar o mais rápido possível são gerados a partir destes receios, o que reflete uma aceitação do não alcançar um ideal criado de perfeição, que infelizmente acarreta no afastamento do indivíduo da experimentação e descoberta de novas possibilidades. Dewey (1971) nos alerta que a “educação como crescimento ou conquista da maturidade deve sempre ser um processo contínuo e sempre presente” e propõe que o aprendizado técnico, pela sua função, deve ser visto como “falácia pedagógica”, pois focar no aprendizado único de seu objeto de estudo, ou ainda da habilidade por si só, não tem valor se neste processo perde-se a “alma” (Dewey, 1971, p. 44).

Conclusão

Apesar das questões encontradas no processo como a falta de engajamento, dificuldades de finalização dos trabalhos, senso crítico afetado por um padrão estético e ainda a organização institucional que influencia no andamento do projeto,

é possível concluir que, de maneira geral, os educandos apreciaram os momentos de criação e a proposição em formato de assembleias, com discussões, rodas de conversas dinâmicas e, acima de tudo, a permissão de propor e explorar habilidades pré-existentes. Por essas vias, é essencial inserir as vivências e mundos pessoais, ampliando as capacidades de criação em sala de aula e o fomento à construção de conhecimento artístico para além da técnica ou função prática.

Observei durante o processo a capacidade de organização e superação de problemas dentro do coletivo e que naturalmente surgiram líderes, com propostas e muitas vezes a intenção de imposição das ideias. No entanto, ficou muito evidente que a dificuldade de autonomia e os desacordos pessoais entre os educandos interferem no andamento das atividades. São comuns os momentos nos quais elas são estagnadas, sendo levadas ao ócio ou mesmo à pura descontração. Neste momento coube ao educador a tomada de iniciativas, provocações e até “desencontros” que propuseram e garantiram o andamento das produções.

Ao comparar as vivências e propor novos pontos de vista para a sala de aula, o educador, posto como mediador, entende que a força conjunta tem impacto relevante no processo educacional. Os educandos puderam experimentar propostas de criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, como descrito pela BNCC (2018), durante o desenvolvimento de produção de vídeos. Estas atividades puderam propiciar o entendimento de técnicas de animação como a Rotoscopia, o Stop-Motion e a relação entre imagens sequenciais para a criação de movimentos. Os processos utilizados no decorrer do projeto revelam como as interações coletivas e os mundos pessoais podem afetar de forma positiva, mas também negativamente o trabalho em equipe.

O trabalho em conjunto nos leva a perceber que o encontro é capaz de fomentar criações, de modo que as assembleias podem proporcionar um ambiente seguro de dissenso e provocar reflexões que podem possibilitar o vínculo entre o individual e o coletivo. É a partir do desencontro que se modifica a ação e é possível obter novas perspectivas. Os olhares e os diversos pontos de vista partem da imagem individual, mas propõem também as relações de para onde se olha, para quem se olha e com quais intenções.

Referências

- BERGALA, Alain. **A Hipótese-Cinema**. Rio de Janeiro: Booklink e CINEAD/UFRJ, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.
- ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000. Editora da UFPR.
- KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.
- MOGADOURO, Claudia. **O Menino e o Mundo – O simples e o complexo na mesma obra**. *Comunicação & Educação*, São Paulo, ano XIX, n. 2, p. 161-166, jul./dez. 2014.
- O MENINO e o Mundo**. Direção: Alê Abreu. [S.l.]: Filme de Papel, 2013. 1 filme (80 min), animação.
- VENTURELLI, Suzete; MACIEL, Mário Luiz Belcino. **Imagem interativa**. Brasília: Editora UnB, 2008.
- SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

Jodinei Eduardo de Almeida

Professor de Arte na rede municipal de Boituva (SP), licenciado em Música pela UNISO em 2013 e especialista em Arte, Cultura e Educação pela UniCesumar, em 2022, atualmente, desenvolve sua pesquisa de mestrado pelo programa ProfArtes, na UNESP. Atua, além disso, como músico em grupos da região de Sorocaba, SP sendo formado em clarinete, pelo Conservatório dramático e musical de Tatuí, SP. Desde 2015, leciona para o Ensino Fundamental II, integrando música, cinema e artes visuais. Valoriza a arte como expressão, reflexão e diálogo com o repertório dos alunos.