

As imagens cinematográficas finalmente chegaram às minhas aulas de arte!¹

Henrique Lima Assis²

Resumo

Este artigo apresenta algumas reflexões e inquietações que motivaram a escrita de um projeto de pesquisa, denominado *Outros Modos de Ver: imagens cinematográficas no ensino de artes visuais*, para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Para tanto, as reflexões ou inquietações relacionaram-se diretamente com o lugar, ou melhor, o não-lugar das imagens técnicas, em especial, das imagens cinematográficas no contexto do ensino e da aprendizagem em artes visuais. O projeto foi construído a partir da análise de dez currículos de arte para estudantes do ensino médio e da sistematização das memórias referentes aos encontros do pesquisador com as imagens, o que permitiu a conclusão de que *o cinema não estava lá*. Nesta direção, a investigação utilizou como aporte teórico e metodológico os conceitos e procedimentos da Pesquisa-ação e da Pesquisa Docente. Assim, as análises dos currículos e das memórias que constituíram a história de vida do pesquisador configuraram no que Thiollent (2004) classifica como fase exploratória. Esta etapa corresponde aos instantes em que se desvelam o campo da pesquisa, os sujeitos e os problemas de ordem pragmática que necessitam de resoluções ou tomada de consciência. Dessa maneira, vivenciar com estudantes da segunda série do ensino médio um conjunto de aprendizagens abordando as imagens cinematográficas, em suas dimensões artísticas e estéticas, e apresentar essas produções aos seus professores, resultaria na tomada de consciência sobre as relações escolares e, também, sobre a inclusão das imagens técnicas no arranjo curricular do investigador.

Palavras-chave: Imagens Cinematográficas, Análise de currículos, História de vida

Abstract

This article presents some reflexions and inquietudes which motivated the writing of a research project named *Other ways of seeing: cinematographic images in visual arts teaching*. That work was applied in the Post-Graduation program in visual culture at Visual Arts College at Federal University of Goiás. For such, reflexions and inquietude relate directly to the place, or even better, the non place for technical images. Specially, cinematographical images in the context of visual arts teaching and learning. The project was built after assessment of ten art curricula of students from high school and the systematization of

¹ Pesquisa desenvolvida de 2005 a 2007 no Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.

² Graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (2003) e Mestrado em Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (2007).

memories referring to the encounters of the researcher with the images, which permitted the conclusion that the *cinema was not there*. Regarding that, in this assessment was used theoretical and methodological background, concepts and procedures of Research-Action and Teachers Research. Therefore, the curricula analysis and the memories which constitute the history of life of the researcher, end up, in which Thiollent (2004) portrays, as exploratory phasis. This part correspond to the moment in which the research field, the subjects and the problems of pragmatism and the need to find resolutions or consciousness unveils. This way, experience along with high school students of 2^o grade and, a set of learnings through cinematographical images, in its artistic and aesthetical dimensions would result in a broader consciousness about school relationships as well as presenting their productions for their teachers. Also, the adding of technical images in the researcher curricula arrangement.

Key words: Cinematographical Images, Curricula Analysis, History of Life

O cinema não estava lá

A finalidade deste artigo é apresentar reflexões sobre as imagens cinematográficas nas aulas de artes visuais. Pontos motivadores das reflexões foram: a) análises de currículos de professores que ensinam arte no Ensino Médio; b) presença/ausência da cinematografia na minha história de vida e c) desenvolver com meus estudantes um conjunto de aprendizagens mediadas pela cinematografia. Nesse contexto, em 2004, tive a oportunidade de analisar como professores que ensinam arte, no ensino médio, organizam seu trabalho pedagógico, por meio dos seus planejamentos curriculares. Seus planejamentos, nesta investigação, foram entendidos como um conjunto de alternativas alusivas a uma área de conhecimento, com os seus desdobramentos nos espaços institucionalizados da aula. Para tanto, a seleção dos currículos atendeu a duas condições: eram representativos das diferentes regiões da capital e estavam estruturados de modo semelhante, constando, todos, dos seguintes itens: justificativa, objetivos, conteúdos, processos didático-metodológicos, recursos materiais e bibliografia. Assim, o pressuposto era que todos os documentos curriculares analisados evidenciassem a visão dos educadores sobre as relações entre ensino e aprendizagem em artes visuais.

Esse agrupamento de planejamentos curriculares configurou-se no que Thiollent (2004) denomina como "fase exploratória" (p. 48), da pesquisa-ação. Ou seja, esse momento corresponde à descoberta do campo da pesquisa, dos sujeitos envolvidos e suas

expectativas, do levantamento de situações variadas ou problemas práticos que necessitam de resoluções ou tomada de consciência pelos envolvidos na investigação ou na construção de conhecimentos. Nesse momento se dá, também, a eleição das estratégias metodológicas, do aporte teórico e do planejamento da ação deflagradora dos objetivos da pesquisa em questão.

À medida que lia os currículos, compreendia que os conteúdos e procedimentos metodológicos ali explicitados refletiam e materializavam as concepções e práticas daqueles professores em relação à arte na educação. A partir desse contato inicial, percebi a necessidade de organizar as informações ali contidas, descartando, por exemplo, as justificativas e os objetivos. Para tanto, elaborei um gráfico, com três colunas referentes aos conteúdos do primeiro, segundo e terceiros anos respectivamente, e uma quarta coluna com os processos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desses conteúdos nas salas de aula. Dos resultados obtidos a partir desse gráfico, neste texto, apresento os resultados do único arranjo curricular que discute as imagens em movimento.

A análise desses dados teve como objetivo central identificar o que Joly chama de “*presença/ausência*” (2005, p. 53), ou seja, verificar as presenças e as ausências de “*competências e habilidades*” (PCNEM, 1999, p. 135) a serem desenvolvidas em relação ao ensino de arte projetadas naqueles desenhos curriculares. Essa escolha deveu-se à compreensão de que tanto as presenças quanto as ausências carregam, em si, significações que dizem muito das concepções sobre arte, educação e arte educação, que são legitimados pela escola e deflagradores das identidades que os arranjos curriculares forjam cotidianamente.

Logo nas primeiras leituras, após a construção e organização do gráfico, confirmei a presença hegemônica das imagens fixas, tradicionalmente reconhecidas pela história da arte, em que prevalecem imagens relacionadas com a Antiguidade Clássica, o Barroco, a Arte Brasileira e Goiana, a Arte Moderna, dentre outros. Nesse contexto, imagens e outros objetos produzidos por sociedades pré-históricas são também classificados dentro dos padrões estético-artísticos definidos pela tradição européia e ocidental. Integram os currículos, aprendizagens de técnicas variadas das artes plásticas, o domínio dos elementos da linguagem visual, leitura e releitura imagética, que confirmam o desconhecimento etimológico e até mesmo o caráter de *modismo novidadeiro* de tais designações. Também, merece destaque a presença do teatro e da música sendo discutidos e desenvolvidos por um

único currículo e, conseqüentemente, pelo mesmo professor, com orientação polivalente, evidenciando a concomitância de concepções e práticas da modernidade e pós-modernidade do ensino de arte. Estes foram alguns dos mais evidentes conceitos e atitudes que apareceram nos dez planejamentos curriculares analisados.

Figura 01: gráfico de análise curricular

Conteúdos do 1º ano	Conteúdos do 2º ano	Conteúdos do 3º ano	Processos Metodológicos
<ul style="list-style-type: none"> •Galeria de arte •Páscoa •Grandes pintores: brasileiros e goianos •Linguagem visual •A arte no renascimento •Técnicas variadas •Oficina de sucatas •Técnicas de desenho e pintura •Caixas de embalagens (logotipo e marcas) •Origami •Pré-história •Fatos marcantes na história do cinema 	<ul style="list-style-type: none"> •História da arte (Egito e Mesopotâmia) •História da arte (A arte no renascimento) •A arte moderna •Oficinas de arte •Dia das mães (oficina livre) •Liberação dos escravos •Folclore •História da Música •Datas comemorativas •O nome das coisas e as coisas do nome •O cenário e a cena •Mosaico •Análise de filmes 	<ul style="list-style-type: none"> •História da arte (geral) •A arte moderna •Arte contemporânea •Gênero de filmes •Datas comemorativas •Barroco: arquitetura, pintura, teatro, dança e música •Neoclassicismo, academia e a missão artística francesa no Brasil •Artistas brasileiros •O romantismo •A arquitetura •O realismo •Leitura de imagem. 	<ul style="list-style-type: none"> •Aulas expositivas, pesquisa de materiais e questionários •Exercícios de observação, relatórios, filme, imagens •Mapas, textos, imagens, filmes •Exercícios de criação de texto •Construção de imagens, •Pesquisa / levantamento das cidades históricas •Releituras •Textos e imagens sobre a Pré-história •Ainda serão utilizados para melhoria da qualidade das aulas, televisão, vídeo cassete, CD-player, computadores e retroprojeto.

A análise do gráfico possibilitou o reconhecimento da presença acanhada das imagens técnicas, em especial as imagens em movimento, no âmbito das aprendizagens artísticas contempladas nos planejamentos curriculares. Sendo assim, foi possível constatar que poucos currículos consideram a cinematografia em sua dimensão artística e estética, como linguagem portadora de história, de aspectos técnicos e materiais, com vocabulários próprios.

Confirmando o peso dessa ausência, apenas um dentre os dez currículos apresentou conteúdos ligados à análise e a produção cinematográfica. Nos demais, a utilização dessa linguagem dava-se de modo didático, ou seja, apropriava-se das visualidades fílmicas como recursos didático-instrumentais ou como elemento ilustrador, rico em informações, da vida e da obra de artistas, no campo da arte, ou de outros conteúdos escolares em pauta. As obras cinematográficas aparecem como suporte de conteúdos escolares que poderiam ser apresentados, também, em livros ou outros meios, não importando as peculiaridades da linguagem veiculadora, tampouco seus aspectos estéticos.

À medida que organizava e analisava os planejamentos curriculares dos meus pares, reflexões sobre meus encontros com as imagens eram suscitadas. Em relação à presença das imagens em minha vida, destaca-se a hegemonia das artes plásticas. Meus encontros com as artes plásticas tiveram início na infância, incluindo as várias atividades de desenho desenvolvidas em casa e na escola. As paredes de minha casa eram ocupadas por pinturas a óleo, elaboradas por uma tia materna, Neuza da Silva, artista plástica formada pela Universidade de Brasília, que sempre presenteava minha mãe com suas produções. Lembro-me bem de duas coleções, sendo cada uma composta por quatro quadros, que representavam casarios coloniais e paisagens rurais.

Geralmente eu ficava por ali, envolvido pelas formas e sensações, tentando imaginar como se realizavam aquelas imagens. Esses pensamentos eram aguçados ainda mais quando viajava a Brasília e me hospedava na casa de minha avó, pois lá existiam muito mais imagens, quadros que ocupavam as paredes da sala e dos quartos, os corredores, ficavam empilhados em um canto, ou no chão. Eu ficava deslumbrado com tantas cores e formas. Em algumas, conseguia reconhecer os objetos, em outras não. Achava tudo muito encantador, mágico até! Minha tia trancava-se no quarto com uma tela em branco, pincéis, tintas e, horas depois, quando saía, apresentava-nos uma nova pintura. Como gostaria de ficar com ela no quarto, no momento daquele ritual, mas era expressamente proibido. Talvez fosse esse “mistério” o que me fascinava, seduzia e despertava o desejo de também pintar.

Essas viagens ocorriam sempre nas férias escolares. Por volta dos nove anos, retornando de uma dessas viagens, pedi aos meus pais que comprassem materiais para que pudesse pintar, contudo o contexto socioeconômico familiar e a situação precária do comércio local não permitiram que meus pais realizassem meu desejo. Diante disto, minha mãe, sensibilizada, conseguiu alguns materiais alternativos, e comecei a pintar em tecido. Lembro-me do prazer desfrutado naquela experiência! Já me sentia um artista!

No tocante ao cinema, o prédio que abrigava a única sala de projeção em minha cidade era construído em estilo *art déco*, e tinha capacidade para abrigar um grande número de espectadores. Infelizmente, freqüentei-o muito pouco. Quando criança, recordo-me de ter assistido a um dos filmes dos Trapalhões e, na adolescência, antes que o prédio fosse ocupado pela Igreja Universal do Reino de Deus, assisti ao filme Filadélfia, com Tom Hanks.

Na Universidade, meu repertório artístico foi significativamente ampliado. Frequentei espaços artísticos consagrados pelo circuito artístico nacional e tive contato com exposições de arte indígena, africana, goiana, brasileira e do circuito internacional. Nas ocasiões de exercício de apreciação, pude compreender de modo especial os conceitos, os procedimentos, os materiais e os instrumentos, as técnicas e os vocábulos pertinentes à arte contemporânea em seus diversos matizes, como a tecnológica, as performances, as instalações, as *assemblagens*, as interferências. Passei a trabalhar com informações, ainda por mim desconhecidas, sobre outras esferas da arte, como as curadorias, circuitos culturais e os *marchands*.

Um outro espaço que contribuiu para a ampliação e enriquecimento do meu repertório imagético foram as unidades temáticas de ensino que elaborei ao longo de minha prática docente. 'Conhecendo Artistas Goianos', 'Estética Indígena Karajá', 'Compreendendo a Estética dos Vasos Gregos', por exemplo, foram temas que fizeram parte de minhas escolhas pedagógicas, comprovando, também, que a hegemonia das imagens tradicionais e fixas estava presente nos meus apontamentos curriculares.

Tais constatações evidenciaram a necessidade de discutir a prevalência das imagens fixas e tradicionais na prática educativa, posto que o ensino de artes visuais na atualidade tem como desafio a interpretação e a representação do mundo imagético. Além das visualidades fixas e tradicionais da história da arte, as imagens multiculturais, híbridas, populares e publicitárias, bem como a linguagem cinematográfica devem integrar os currículos de arte. E mais, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (1999) apontam para uma gama de possibilidades de compreensão, interpretação e produção imagética em movimento, pressupondo que os estudantes realizem trabalhos artísticos, tais como desenhos, pinturas, gravuras, modelagens, esculturas, fotografias, reprografias, ambientes de vitrines, cenários, *design*, artes gráficas, incluindo "as artes audiovisuais-vídeo, televisão, multimídia, *CD-ROM*, *home-page* etc - conscientizando-se dos meios visuais e audiovisuais de representação, comunicação e informação" (p. 179).

Um outro ponto motivador da pesquisa foi a constatação de que a formação em Licenciatura em Artes Visuais organizava-se, também, majoritariamente, em torno das manifestações tradicionais da linguagem visual. Dessa forma, os profissionais formados nesse contexto acabam tendo pouco envolvimento com as possibilidades efetivas de educação estética

propiciadas pelas imagens técnicas, particularmente em movimento, que, quase sempre, são vistas com certa dose de preconceito por parte dos estudantes universitários, futuros docentes, a despeito da presença intensiva do cinema em seus cotidianos.

Neste contexto e de acordo com as orientações metodológicas da pesquisa-ação, o passo seguinte foi a concretização de uma ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação. Para Thiollent (2004) “a ação corresponde ao que precisa ser feito (ou transformado) para realizar a solução de um determinado problema” (p. 70). Foi, então, com base nos princípios da pesquisa-ação, da presença tímida e instrumental do cinema nos currículos escolares e do preconceito quanto à potencialidade artística e estética da linguagem cinematográfica, esta pesquisa propôs verificar se é possível o ensino de cinema, enquanto linguagem artística, no âmbito do ensino de artes visuais.

Imagens Cinematográficas e as aulas de Artes Visuais

Apoiado pela idéia de Sacristán (1995) de que “o currículo seleciona elementos, valoriza mais certos componentes em relação a outros...” (p. 97), organizei um conjunto de aprendizagens envolvendo os primórdios da linguagem cinematográfica a ser desenvolvido com alunos do segundo ano do ensino médio. Essas atividades consistiram na análise de filmes dos irmãos Lumière e Georges Méliès, bem como a realização de exercícios com poéticas e técnicas de imagem em movimento na busca de aproximações com elementos da obra desses pioneiros do cinema. Ou seja, as produções artísticas dos estudantes consistiram em apresentar registros documentários e narrativas ficcionais sobre o universo sócio-cultural da escola.

O conjunto de aprendizagens foi organizado em torno de vinte aulas, equivalendo a um semestre no contexto do ensino médio, sendo que na divisão de carga horária das disciplinas da matriz curricular, a arte ficou com apenas quarenta aulas anuais. Na primeira aula, o objetivo era compreender o contexto de pesquisas tecnológicas das quais originou o cinema, conhecendo a mecânica da lanterna mágica, do fuzil fotográfico, do quinetoscópio, do teatro óptico, dos vidros ilustrados e cinematógrafo. Nas cinco aulas seguintes, discutimos o contexto sócio-cultural e econômico dos irmãos Lumière. Adiante, ao disponibilizar seus filmes para apreciação, foi possível compreender melhor as técnicas por eles desenvolvidas, reconhecer os reflexos de seu contexto e o espírito investigativo, curioso e sensível que os animava. Elaborar um roteiro, distribuir funções, compreender o significado destas funções e as etapas de construção de um filme, escolher os

enquadramentos, gravar as cenas, levar os estudantes assistir e discutir os filmes dos Lumière e os dos colegas, foi um processo desenvolvido numa seqüência entre as aulas de sete a onze.

Em seguida, entrou em cena o contexto em que Méliès viveu, suas características de fantasia, brincadeira, magias e imaginação e suas contribuições para a história do cinema. Nas aulas doze a quinze, puderam ser observados, em suas criações, os vários truques, os efeitos de *fade in*, as sobreposições, os cenários e figurinos encantados, as narrativas ficcionais e representações de mundos fantásticos que habitavam o imaginário popular francês no final do século XIX e início do século XX. Enquanto nas aulas dezesseis a vinte, foram estruturados os figurinos e os cenários, a distribuição das funções, elaboração, preparação e gravação do roteiro, e ainda, apreciação e discussão dos filmes elaborados.

Ao escrever esta unidade temática, que denominei *“Irmãos Lumière e George Méliès mediando a aprendizagem do Cinema”* fui compreendendo as riquezas e sutilezas das imagens em movimento. À medida que compreendia e entendia o cinema na atualidade, mais valorizava a escolha de levar para a escola as visualidades produzidas pelos irmãos Lumière e por Georges Méliès, pois atualmente, dentre as várias possibilidades de manifestações da linguagem cinematográfica, pelo menos duas categorias tiveram, neles, seu nascedouro: o cinema de documentário e de ficção.

Essa experiência demonstrou que, sendo o cinema uma linguagem eminentemente coletiva, encontra, no ambiente escolar, um espaço profícuo de experimentações. E os dados que, a princípio, pareceriam limitadores das possibilidades de construção de aprendizagens, de fato, contribuíram para que, nesse trabalho, fosse possível configurar outros modos de ver. No papel de professor, tive o leque de propostas de educação do olhar ampliado ao ver a escola com seus limites e possibilidades. Pude superar os prejuízos da formação inicial ao ser iniciado no ambiente das imagens técnicas, em especial as cinematográficas, ao ver e perceber os alunos do ensino médio como sujeitos extremamente ativos, participativos e abertos à aprendizagem, a variadas experiências pedagógicas; pude conhecê-los melhor ao assistir suas histórias reais e contextos ficcionais, e ver que aprendemos juntos como se configura a gramática das imagens em movimento tão presente no cotidiano goianiense contemporâneo.

As contribuições da Cultura Visual para a compreensão e interpretação das narrativas visuais elaboradas pelos estudantes

Convivemos num mundo globalizado, fonte contínua de representações que, agregadas umas às outras, resultam em narrativas visuais e estabelecem múltiplas possibilidades comunicativas. As visualidades inseridas num determinado tempo e espaço, refletem, portanto, seus valores, suas crenças, suas sensações, suas relações de poder e as características identitárias dos grupos sociais que as constituem. Na perspectiva da Cultura Visual as aproximações com as imagens são mais dinâmicas, pois oferecem mecanismos que viabilizam múltiplos entendimentos a partir de uma ação ininterrupta de ir e vir, provocando acionamentos imagéticos de experiências anteriores e permitindo a visualização e a compreensão do indivíduo e do universo que o circunda.

Para Raimundo Martins (2004) a Cultura Visual é um *corpus* emergente de saberes que “abordam espaços e maneiras como a cultura se torna visível e o visível se torna cultura” (p. 160). Nas definições de Belidson Dias (2005) esse campo de conhecimento se ocupa em estudar o modo como são construídas coletivamente as experiências visuais “que move, assim, sua atenção das belas-artes ou da cultura de elite para a visualização do cotidiano” (p. 281). Já Christine Ballengee-Morris, Vesta A. H. Daniel e Patricia L. Stuhr (2005) concebem essa nova área de construção de saberes como sendo o “termo dado à mudança e à compreensão de arte expandida, refletida na Arte/Educação” (p. 264), devido a intensa propagação de imagens e artefatos na atualidade.

As visualidades nos chegam primeiramente pelo olhar, depois são percebidas, significadas e interpretadas. Refletem o contexto cultural em que foram elaboradas, entrecruzando objetividade, subjetividade, singularidade e pluralidade. Portanto, ao assistirmos a uma narrativa fílmica, por exemplo, entraremos em contato com as imagens capturadas e editadas, sendo a significação construída pela interação, pelo jogo, pelo diálogo e pela interpretação dos elementos formais e culturais nelas presentes.

Ao sistematizar meu entendimento sobre a significação, busquei as estratégias procedimentais da Cultura Visual, cuja abordagem empreende o entendimento das imagérias, amparado na cultura, ativando informações contidas na memória, na afetividade, nas experiências cognitivas anteriores, na cultura, enfim, na história individual. Para tanto e de modo ativo, os sujeitos dialogam, interagem, significam, aprendem e constroem novas imagens .

Compreender as imagens técnicas, em especial as imagens em movimento, nas visualidades construídas pelos irmãos Lumière e George Méliès e tornar visível suas práticas culturais ligadas ao processo ensino aprendizagem, era o objetivo do conjunto de aprendizagens desenvolvido em conjunto com os estudantes da segunda série do ensino médio, nas aulas de arte.

Essa experiência somente se tornou possível por estarmos inseridos no contexto da Cultura Visual. Assim, os curtas elaborados pelo grupo de discentes adquiriram sentido por meio da experiência não só dos sujeitos produtores, mas também de quem olha, aprecia ou examina, pois os objetos, no caso, tanto os filmes dos cineastas da origem do cinema francês quanto as visualidades dos alunos, são mananciais de saberes, que representam os modos de ver, perceber e refletir sobre práticas culturais. Para tanto, destaco a proposta Fernando Hernández (2000) a qual reivindica a “necessidade de pesquisar sobre esses objetos para aprender com eles, do mundo que representam, e da vida das pessoas que se relacionam com eles” (p. 121).

Imersos nessa realidade, como aprender com as imagens e com os objetos? Ou melhor, como os professores podem aprender com as narrativas visuais elaboradas por seus alunos? Nesta direção, a Cultura Visual propõe a aproximação com as narrativas a partir da relação dialética, materializada na compreensão e na interpretação. Para Hernández (2000) a compreensão é entendida como a habilidade de “comparar, gerar e interpretar significados” (p. 49). Já a interpretação corresponde à possibilidade de “prestar atenção às diferentes versões dos fenômenos, questionando suas origens e as forças (os poderes) que criaram” (p. 108).

Dessa forma, pensar o ensino de artes visuais pela perspectiva da Cultura Visual é considerar que os estudantes, quando matriculados, já possuem experiências diversas que afetam tanto suas construções cognitivas, quanto são a soma de seus contextos sociais, históricos e culturais. Enfim, a escola os recebe com suas identidades em construção, alicerçadas nas experiências de gênero, etnia, classe social, afetividade, autoridade, democracia e arte. Portanto, a Cultura Visual e a escola oferecem contribuições primordiais para o ensino e a aprendizagem artística, pois suscitam debates em torno dos modos como vemos e como nos vemos, mediados pelas experiências culturais.

A cultura, nesse apontamento pedagógico, é concebida, em suas diversas interfaces, como um princípio organizador de significações, que norteia as condutas e as práticas humanas. Permite ainda entender, apropriar, conceituar e sentir o mundo, expressar os mais diferenciados sentimentos e formatar juízos. Assim, as imagens não surgem como unidades formais apenas, mas como narrativas abertas para serem compreendidas por outros modos de ver.

Busquei estabelecer conexões entre as produções imagéticas e a compreensão que cada sujeito elabora sobre elas, objetivando a transcendência sobre o *quê* são as imagens para estabelecer o *porquê*. Em síntese, questionar, indagar ou verificar o que as tornou possíveis, o que elas apresentam ou excluem e quais valores reforçam.

É imprescindível ressaltar que a abordagem das imagens pela via da Cultura Visual não se restringe aos pressupostos teóricos da Semiótica, Semiologia ou Hermenêutica, como signos codificados em que homens e mulheres devam decodificar. Neste sentido, a aproximação com as imagens parte da perspectiva formalista, destacando os aspectos visuais, o que representam e como representam para estabelecer inúmeros e diferentes significados a partir do contexto cultural. Esse contexto refere, por exemplo, as questões de localização, de tempo e de circunstância, tanto do produtor quanto do evento visual e de quem os olha, estendendo ao que está de fora, conotado nas narrativas, como, por exemplo, as relações de poder, as formas de exclusão, as questões relacionadas às identidades, ao gênero e classe social, rompendo a dicotomia, historicamente fundada, entre forma e conteúdo.

Conceitualmente foram os agenciamentos teóricos e práticos da Cultura Visual que orientaram os modos de ver, de compreender e de interpretar dos professores das diferentes áreas que compõem a matriz curricular da segunda série do Ensino médio, sobre as narrativas elaboradas pelos estudantes. Procuramos, então, a aproximação com as imagens, organizando um ambiente propício ao diálogo, à interação, à compreensão e à interpretação, no qual pudéssemos perceber e entender os variados sentidos dos eventos visuais materializados nos curtas, sobre o que eles representam em relação à escola, aos estudantes e aos docentes, ao processo ensino-aprendizagem, e, ainda, sobre o que incluíram ou excluíram e quais valores reafirmaram ou consolidaram.

A seguir são analisadas as interpretações dos estudantes e professores, lembrando que as aproximações com os curtas não adotaram a dicotomia acima citada entre a forma e o

conteúdo cultural. Os múltiplos entendimentos sobre as narrativas visuais partiram do enfoque formalista, ou seja, dos planos, dos enquadramentos e dos cenários, para a compreensão e a interpretação das representações, buscando outros modos de verem a si mesmos e ao cotidiano da escola.

Os modos de ver dos alunos

As aulas do conjunto de aprendizagens destinadas à exibição e compreensão dos curtas foram em círculo para facilitar a socialização das idéias, dúvidas e percepções. Nos primeiros diálogos, os olhares estavam centrados nos enquadramentos, no roteiro, no tempo, nas funções exercidas por cada um, nas imagens capturadas – se foram em câmera fixa ou em movimento –, nos espaços da escola que se tornaram cenários, na possibilidade de produzir representações visuais a partir de aparelhos. Foram momentos nos quais se misturavam aprendizagem, afetividade, satisfação, curiosidade, estranhamento, desejo de refazer, de mudar o ângulo, o cenário, o tema e até mesmo o desejo de apresentar os curtas à comunidade escolar.

Após esses primeiros contatos, procuramos compreender os significados das narrativas, estabelecendo conexões com outras experiências e situações vividas fora da escola. Para essa aula, preparei questionamentos, que tinham o objetivo de orientar e sistematizar, em forma de texto, as aproximações com as narrativas visuais. O questionário consistia nos seguintes pontos: o que estas imagens permitem você pensar? Quais relações você pode estabelecer? O que elas falam de você?

Materializando as reflexões, as narrativas motivaram pensamentos sobre nossos cotidianos, fizeram refletir sobre a falta de compromisso *“e no que os alunos são para os professores”*, argumentando que as relações de poder estabelecidas entre os docentes e os discentes transformam-nos em *“meras máquinas, sem direito de pensar e expor suas idéias”*, o que tem impulsionado a enxergar e adjetivar a qualidade do ensino como enfraquecida, *“não pela falta de profissionalização dos professores”*, mas, sim, pela falta de interação entre os docentes e discentes, *“parecendo que só estão ministrando aulas porque estão sendo pagos e não porque gostam de sua profissão”*. Nessa perspectiva, acreditam que, ao limitar suas possibilidades de pensar e expressar contribuem para que *“não se tornem críticos, que não saibam expor suas idéias e se sintam oprimidos sem poder reivindicar seus direitos”* (ALUNOS DA SALA D, 2006).

Contra-pondo-se a esse contexto, há pelas paredes da escola placas de acrílico com variados dizeres sobre os cidadãos autônomos, reflexivos, críticos e politizados que ela pretende formar. Entretanto, os estudantes argumentam que tais discursos não são vivenciados no interior das relações educacionais, evidenciando o não desenvolvimento de uma educação mais dialógica, na qual as atividades sejam organizadas em torno dos anseios e necessidades dos colegiados. Em suas interpretações, a escola tem demonstrado uma

total falta de compromisso com os alunos. Ela, com a ausência de atividades discursivas, entra em contradição com o slogan do colégio que é de uma escola democrática, participativa e de qualidade. Que colégio democrático é esse que não permite a opinião dos alunos? Que colégio participativo é esse que a participação dos alunos é dada como inútil e cadê a qualidade do colégio onde os professores faltam e os alunos ficam a Deus dar (ALUNO DA SALA D, 2006).

Por conseguinte, suas representações e interpretações apontam percepções sobre diversos pontos falhos nas relações. Entre eles, anunciam que quando os professores estão em sala, geralmente estão de “costas para os alunos”, o que provoca “uma sensação de desprezo, de discriminação”, minando qualquer possibilidade de ampliação “do pensamento crítico”, pois sem diálogo e interação, os engendramentos do olhar são pouco solicitados. Com a câmera nas mãos, os discentes puderam expressar suas críticas, tornando visíveis hábitos culturais como “professores de costas para os alunos, a troca muito rápida dos professores, e até mesmo a ausência dos professores” (ALUNO DA SALA D, 2006). Enfim, inseridos no ambiente da Cultura Visual, desenvolveram “representações sobre si mesmos e sobre o mundo e sobre seus modos de pensar-se” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 52). Nesta direção, uma estudante se questiona:

— como mostrar a realidade não apenas nos filmes, pois na verdade é isso que acontece em todas as escolas, os professores só sabem virar as costas para os alunos. E quando não estão de costas, não estão presentes na sala de aula. Falta muito diálogo, pois os professores não podem mostrar apenas o que eles aprenderam na Faculdade, precisam também ensinar o que eles aprenderam com o mundo (ALUNA DA SALA D, 2006).

Suas reflexões apontaram expectativas e preocupações relativas ao mundo do trabalho e como a educação pode ajudá-los a atuar criticamente no universo em que vivem, transformando-se em ponte para seus sonhos. Estabeleceram, também, analogias com a família, com situações de preconceito, com a possibilidade de serem ouvidos. Em sintonia, afirmaram que em suas profissões não querem *“ter a falta de compromisso, responsabilidade e diálogo que foi apresentada nos curtas”*, pois acreditam que em uma seleção de emprego, *“se não soubermos dialogar ou nos expressar, provavelmente não seremos escolhidos”*. (ALUNO DA SALA D, 2006).

No fio condutor da falta de diálogo, em família, no trabalho e na sociedade, afirmaram que as relações entre as pessoas são as mesmas, mudando apenas o cenário onde são vivenciadas. Nesse sentido, ao chegarem em suas casas, relatam que seus familiares *“nem perguntam como foi seu dia”*, e o mesmo ocorre em seus ambientes profissionais, pois ao iniciar mais um dia de trabalho, o *“patrão nem te dá bom dia, nem olha para você, fazendo que nós parecemos uma coisa sem utilidade sem valor”* Enfim, enfatizam a problemática da ausência da conversação, ao comentarem *“que o mundo não está nem aí para você”*, e quando andam por uma *“avenida do centro da cidade, com várias pessoas passando do seu lado e você não olha no rosto delas passa como se só tivesse você”* (ALUNOS DA SALA D, 2006).

As falas acima transcritas apresentaram os modos de ver dos estudantes em suas próprias narrativas visuais, o que de início era apenas uma *“brincadeira”* com a câmera filmadora, para que os alunos pudessem conhecer os precursores do cinema francês e alguns dos elementos que configuram as imagens cinematográficas. Essas experiências de aprendizagem despertaram inúmeros questionamentos, curiosidades e percepções diferenciadas sobre seus contextos, desenvolvendo olhares que engendram, percebem e indagam, assim, uma aluna assegurou que

— *“as aulas me mostram o que eu não conseguia perceber no dia-a-dia, pois tivemos que estudar e conhecer o que se passa ao nosso redor para podermos fazer uma filmagem, uma reivindicação. Parece que quando vemos em uma televisão o que acontece em nosso redor parece mais fácil compreender, mas sei que isso não é verdade porque só não compreendemos o nosso dia-a-dia porque não olhamos ao nosso redor como deveríamos olhar. Acho, não, tenho certeza que depois destes trabalhos comecei a observar e a entender o que se passa ao meu redor”* (ALUNA DA SALA D, 2006).

Os modos de ver dos professores

Todas as narrativas elaboradas pelos educandos levantaram questionamentos acerca das relações estabelecidas no cotidiano escolar, nas quais os docentes eram o centro das reflexões. Por essa peculiaridade, fui motivado a apresentar ao grupo de profissionais as visualidades, deflagrando o debate, a discussão e o entendimento, visto que os mesmos diariamente suscitam comportamentos e contribuem para configuração das identidades dos seus educandos.

Os docentes assistiram aos curtas produzidos por seus educandos, infelizmente, com muita dificuldade para reuni-los, pois a organização dos tempos e espaços na escola não favorece os encontros dos profissionais dentro da carga horária pré-estabelecida. Sendo assim, só foi possível resolver esse problema mediante negociação com a coordenadora pedagógica e acatando sua sugestão de aproveitar os instantes iniciais de uma reunião pedagógica, destinada ao conselho de classe.

Nessa reunião, informei ao grupo docente que aqueles momentos iniciais estavam reservados para esse enfoque e consistiam em apresentar os vídeos elaborados pelos educandos da sala D, os quais representaram algumas das relações entre professores e alunos, e desenvolver mais uma ação de discussão e interpretação dos mesmos, agora, sob os seus olhares. Fiz diversos comentários sobre o conjunto de aprendizagens desenvolvidas nas aulas de arte, esclareci o objetivo, a motivação e a importância das compreensões dos professores sobre as representações produzidas pelos estudantes.

Com o intuito de instaurar o diálogo entre os docentes e as produções discentes, motivei o debate a partir das seguintes indagações: O que estas imagens permitem a você pensar? Quais relações você pode estabelecer a partir delas? O que elas falam de você e do universo que o rodeia? – As mesmas questões levantadas aos estudantes – Informei que estas questões objetivavam instituir diálogos entre as visualidades e os professores, e em semicírculo, assistimos às produções e comentamos, debatemos e refletimos, e no instante seguinte os docentes iniciaram seus exercícios de escrita, sistematizando no formato de texto suas interpretações. Mais uma vez, chamei a atenção para que fossem além do sentido da forma, da técnica e da montagem, abordagens que caracterizam outras aproximações ou

entendimentos das narrativas filmicas, mas que acionassem suas memórias visuais, afetivas, culturais, educativas e estéticas.

As narrativas estimularam a reflexão sobre aquele ambiente de trabalho, suas concepções ideológicas e práticas educacionais, bem como o diálogo como interface para um ensino reflexivo. Como era esperado, as interpretações se deram sob diferentes enfoques, mesmo compartilhando as mesmas práticas culturais. Os docentes puderam verificar como seus discentes percebem-nos e representam-nos, apresentando-nos sob o ponto de vista da superioridade, do distanciamento, ou ainda, como elos de ligação com o mundo. Essas discussões provocaram reflexões sobre o cotidiano escolar, as funções e as atividades desenvolvidas naquele espaço, os equívocos e acertos diários, as concepções e as ideologias. Nessa perspectiva, um professor achou muito importante ver o seu dia-a-dia *“sob um outro aspecto, em que eu não sou mais a primeira pessoa, mas sim a terceira pessoa”*, ou seja, como sua prática cultural tornou-se visível. Essa visibilidade levou-o a refletir sobre suas *“contribuições para a construção da sociedade”*, reconsiderando e repesando os *“conceitos a respeito da prática educativa”*, percebendo e enxergando que a *“crítica que parte dos alunos em relação ao professor”* é um *“tanto pessimista”*. (PROFESSOR DA SALA D, 2006)

No que diz respeito aos variados entendimentos a que se chegou entre as visualidades e os aspectos do cotidiano, os professores puderam associar e comparar as três narrativas visuais com o universo das relações de poder que permeiam qualquer evento social. Evidenciaram, também, o papel da objetividade na dimensão humana e pedagógica da educação. Destacaram, ainda, a necessidade de revitalização da escola, ressignificando teorias, práticas, currículos e comportamentos.

Os educadores consideraram que os curtas dos educandos da sala D os fizeram estabelecer analogias diversas com as infinitas dimensões sociais presentes nas relações de poder que *“permeiam a vida, a escola, o trabalho, o lar e a nossa postura em relação ao próximo”*. Desse modo, os filmes apresentaram uma parcela da sociedade, ou seja, *“quem faz a diferença, se conforma, ou se revolta, ou ajuda a manter a ideologia dominante”*, os estudantes, ao demonstrarem a *“desvinculação do afetivo”*, por parte dos docentes, sugeriram a necessidade e a urgência em *“repensar (suas) concepções e as práticas”*, sendo que na maioria das vezes, *“a preocupação tem se limitado em ‘repassar’ o conteúdo”*, e,

geralmente, *“esquecendo do relacionamento humano, afetivo”* (PROFESSORES DA SALA D, 2006) e dialogal, comportamento imprescindível aos processos pedagógicos e culturais.

Sobretudo, os professores sentiram-se motivados a *“se preocupar mais com os alunos”*, a refletir *“sobre a sua própria prática pedagógica”*, buscando formas e meios de estudar, compreender e vivenciar os diferentes processos pedagógicos, tornando a *“escola mais dinâmica”*. Agindo assim, revitalizando e reinterpretando o papel da educação, ela será *“mais significativa para a vida dos alunos”*, desse modo, colaborarão para que seus educandos *“se sintam mais motivados e envolvidos pelas atividades propostas”*. (PROFESSORES DA SALA D, 2006)

Para o grupo de professores, as narrativas visuais falam sobre seus comportamentos e sobre o exercício de suas profissões, explicitando alguns traços identitários, tais como a impaciência, o autoritarismo, a amizade e a paixão. Para eles, as visualidades construídas os descrevem como profissionais soltos, *“sem muito compromisso com o processo educativo”*, evocam reflexões, suscitam mudanças e apontam falhas anteriormente não percebidas, pois, os curtas os fizeram pensar nos seus procedimentos *“pedagógicos, analisar os processos que (utilizam) para alcançar os objetivos educacionais”*. (PROFESSORES DA SALA D, 2006). Por meio do contato com os filmes, afirmam que tomaram conhecimento sobre a dimensão de suas interferências na subjetividade de seus estudantes.

Por fim, as representações dos estudantes falam dos professores na medida em que apresentam suas realidades, atos, comportamentos, certezas e incertezas. Nesta direção, as imagens capturadas pelos estudantes foram como um

raio X do que nós vivemos, embora, os curtas sejam úteis para a nossa reflexão e mudança. Elas, as narrativas me chamaram a mudar, a ser mais criativo, a considerar, a respeitar as opiniões de meus alunos, pois, às vezes, a minha presença em sala de aula chega a ser autoritária, ou, então, de paixão, o que torna mais fácil o entendimento. Eu me sinto assim, meio paradoxal, apaixonado pelo que faço e pelos meus alunos. (PROFESSOR DA SALA D, 2006).

Por ora concluo que

O distanciamento da linguagem cinematográfica foi um dos pontos que motivaram minha pesquisa. Em minha história de vida, as imagens do cinema sempre se apresentaram de modo acanhado, tímido e até indiferente. Nunca havia reconhecido em tais configurações imagéticas as suas dimensões artísticas e estéticas, os seus aspectos discursivos denotados

ou conotados de simbologias culturais, ainda, como linguagem portadora e reveladora de histórias, configurada a partir de variados aspectos materiais e técnicos corporificados em vocabulários próprios, e, portanto, altamente complexa e essencial para a participação crítica e ativa de todos nas manifestações sociais e culturais.

Dessa forma, os objetivos de ordem pragmática, reflexiva e de geração de conhecimentos propiciados pela pesquisa-ação e pela pesquisa docente puderam ser alcançados, pois discutir as imagens técnicas, em especial as imagens em movimento, no ambiente do ensino de artes visuais, a partir de reflexões variadas em torno de minha própria prática docente, resultaram na formulação de outros modos de ver a problemática da ausência. Como reflexão, foi possível verificar a importância de abordar as imagens técnicas, sobretudo as imagens em movimento, em suas dimensões estéticas e artísticas, para a construção de saberes ligados à cinematografia, à cultura visual e ao ensino das artes visuais.

Constatar a presença tímida e instrumental do cinema nos currículos escolares e em minha história de vida, compreendendo sua relevância para a educação do olhar, deflagrou na ação, ou melhor, no conjunto de aprendizagens desenvolvidas com alunos do ensino médio, ligadas às imagens cinematográficas. As reflexões sobre essa experiência resultaram na dissertação *Outros Modos de Ver: imagens cinematográficas no ensino de artes visuais*. Assim sendo, consegui ampliar as aprendizagens estéticas, os olhares, as representações, a cultura.

Esta ampliação se deu, também, ao mediar o contato dos docentes com os curtas elaborados por seus alunos, verificando-se alguns apontamentos sobre as relações quotidianas, como questões relacionadas à ausência do diálogo no processo educacional, às relações de poder, autoritarismos e hierarquia estabelecidos na escola. Ampliou as possibilidades de aprendizagens, ou seja, os saberes podem ser construídos mediante o diálogo entre professores, estudantes e artefatos culturais. Dessa maneira, como aprender com as imagens e objetos? Ou melhor, como os professores podem aprender com as narrativas visuais elaboradas pelos alunos? Como os educandos podem aprender com suas elaborações visuais?

Ao assistir aos curtas, buscando elementos a partir da forma e da significação cultural, foi possível perceber a forma pela qual as representações dos estudantes levaram a tomar consciência sobre seus contextos, despertando inúmeros questionamentos, curiosidades e

percepções diferenciadas que desenvolveram olhares que engendram, percebem e indagam. Em relações aos professores, em que as visualidades os afetaram, quais sensações causaram, quais aspectos da cultura elas incluíram ou excluíram e quais comportamentos sociais e educacionais elas reforçaram ou desestabilizaram.

Esses contatos com as visualidades possibilitaram o desenvolvimento de atividades que envolveram a cognição, a memória, a afetividade, viabilizando o exercício de relações que transcenderam o cotidiano da escola, na qual estavam submersos. Ganhou relevância e destaque a necessidade de mudança, a abertura para o diálogo, para o ouvir e para desenvolver currículos centrados nos interesses e referenciais identitários locais, tanto por parte dos educandos quanto dos educadores.

A produção de sentidos sobre as visualidades dos estudantes resultou da interlocução, do debate e da interação entre a forma, o conteúdo e as experiências vividas por cada participante, em seus diversos contextos culturais. Em sintonia com os paradigmas de Hernández (2000), diante das imagens da Cultura Visual não há expectadores, mas “construtores e interpretes na medida em que a apropriação não é passiva nem dependente, mas interativa e de acordo com as experiências que cada indivíduo tenha experimentado fora da escola” (p.136).

Por fim, compreendendo que as imagens mediam o entendimento e a construção de idéias, sentidos e processos simbólicos, e, por meio da atitude ativa do espectador, as representações visuais, tais como as fotografias, pinturas, televisão e cinema, são paradigmas culturais de apresentar, “narrar ou referir, caracterizando ou nomeando grupos de indivíduos, sujeitos, conceitos, valores e identidades” (Martins, 2004, p. 160). Assim, construímos outros modos de ver, tanto dos educandos, que vivenciaram o conjunto de aprendizagens, quanto da minha própria prática docente e dos meus pares que entraram em contato com as visualidades produzidas por seus estudantes e, nesta direção, *o cinema, finalmente, chegou às minhas aulas de arte!*

Referências

ASSIS; Henrique. Lima. **Análise de currículos do Ensino Médio de escolas públicas estaduais de Goiânia**. Goiânia: texto não publicado, 2004.

BALLENGEE-MORRIS, Christine, DANIEL, Vesta A. H. STUHR, Patricia L. “Questões de diversidade na Educação e Cultura Visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo”.

In: BARBOSA, Ana Mae. (Org) **Arte / Educação Contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília, 1999.

DIAS, Belidson. entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria *queer*, In: BARBOSA, Ana Mae. (Org) **Arte / Educação Contemporânea**: consonâncias internacionais. Barbosa. São Paulo: Cortez, 2005.)

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JOLY, Martine. **Introdução a análise da imagem**. Tradução Marina Appenzeller. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

MARTINS, Raimundo. Cultura Visual: imagem, subjetividade e cotidiano. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de. (org). **Arte em pesquisa**: especificidades. Ensino e Aprendizagem da Arte; Linguagens Visuais. Brasília, DF: Editora da Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2004. v. 2.

SACRISTÁN; J. G. "Currículo e Diversidade Cultural". In: **Territórios Contestados** – O currículo e os novos mapas políticos culturais. Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flavio Moreira (Org.). Petrópolis: Vozes, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2004.