

**E o cinema não estava lá:
relações entre cultura visual, imagens em movimento e o ensino de artes
visuais**

Ms. Henrique Lima
Centro de Estudo e pesquisa "Ciranda da Arte" / Secretaria da Educação do Estado de Goiás

Resumo

Este texto apresenta algumas reflexões que motivaram a escrita de um projeto de pesquisa para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Na investigação, denominada *Outros Modos de Ver: imagens cinematográficas no ensino de artes visuais*, os aportes metodológicos foram os da Pesquisa-ação e Pesquisa Docente. Nesta direção, analiso a fase exploratória da pesquisa, a qual levantou como problemática: a ausência das imagens cinematográficas na minha prática pedagógica e na dos meus pares.

Palavras-chave: Pesquisa-ação, Análise de currículos, História de vida

Abstract

This text presents some reflexions, which motivated myself to write a research project to be applied at the Post-Graduation program in Visual Culture at the Visual Arts College at Universidade Federal de Goiás. Through the investigation, named *Other ways of seeing: Cinematographic images in visual arts teaching*, the methodological supports were those from Action-Research and Teaching-Research. In this direction, I assess the exploring phases of the research, from which the matter raised was the absence of cinematographic images in my pedagogical practice and in my peers.

Key words: Action-Research, Curriculum Assessment, History of Life

Os aportes metodológicos da Pesquisa-ação

Thiollent (2004), no livro *Metodologia da pesquisa-ação*, esclarece que a “fase exploratória” (p. 48), “o tema da pesquisa” (p. 50), “a colocação dos problemas” (p. 53), a “aprendizagem” (p. 66) são alguns dos itens que se relacionam com os aspectos práticos da concepção e organização de todo processo de pesquisa-ação. Fica, pelo autor, esclarecido que, apesar da importância de um roteiro pré-estabelecido, este não deve ser visto como o único caminho possível, e que “em cada situação os pesquisadores, junto com os demais participantes, precisam redefinir tudo o que eles podem fazer. Nosso ‘roteiro’ é apenas um ponto de partida”.(p. 47).

Então, compreendendo que o planejamento da pesquisa-ação permite uma flexibilidade considerável, ressalto que as fases anteriormente citadas não obedecem a uma ordem linear e rígida, devido às variadas circunstâncias e

dinâmicas imprevistas que podem ocorrer entre o sujeito que pesquisa e a situação investigada.

Na pesquisa-ação “o tema da pesquisa é a designação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados” (THIOLLENT, 2004, p. 50). Assim, a fase exploratória, na pesquisa-ação, corresponde ao momento em que se descobre o campo da pesquisa, os sujeitos envolvidos e suas expectativas, o 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.

A minha investigação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, envolve o lugar, ou melhor, o não-lugar das imagens técnicas, em especial, as imagens cinematográficas no ensino de artes visuais e na minha história de vida. Nesse contexto carente de discussões sobre essas modalidades imagéticas, elaborei um conjunto de aprendizagens, no qual pudesse, juntamente com os estudantes vivenciar discussões sobre a cognição em arte mediada pela cinematografia. Esse conjunto de aprendizagens relaciona-se ao objetivo de ordem prática e de conhecimento, ou seja, ele é a ação desencadeadora da investigação sob os pressupostos teóricos da pesquisa-ação.

Nesta pesquisa, a fase exploratória deu-se após a sistematização das memórias referentes aos meus encontros com as imagens e na análise de dez planejamentos curriculares de artes, desenvolvidos para o ensino médio em escolas públicas estaduais de Goiânia / GO.

Reflexões sobre os planejamentos curriculares

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. É importante esclarecer, ainda, que *planejamentos curriculares*, neste trabalho, são entendidos como um conjunto de alternativas alusivas a uma área de conhecimento, com os seus desdobramentos nos espaços institucionalizados da aula. Assim, o pressuposto era que todos os documentos curriculares analisados evidenciassem a visão dos educadores sobre as relações entre ensino e aprendizagem.

À medida que analisava os currículos, era possível compreender que os conteúdos e procedimentos metodológicos ali explicitados refletiam e materializavam as concepções e práticas daqueles professores em relação à arte-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.

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 	<ul style="list-style-type: none"> • História da arte (Egito e Mesopotâmia) • História da arte (A arte no renascimento) • A arte moderna • Oficinas de 	<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 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de observação, relatórios, filme, imagens • Mapas, textos, imagens, filmes • Exercícios de criação de texto • Construção de imagens,

<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de sucatas • Técnicas de desenho e pintura • Caixas de embalagens (logotipo e marcas) • Origami • Pré-história • Fatos marcantes na história do cinema 	<p>arte</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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"> • 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"> • Pesquisa / levantamento das cidades históricas • Releituras • Textos e imagens sobre a Pré-história • Serão utilizados para melhoria das aulas, televisão, vídeo cassete, CD-player, computadores e retroprojeto
---	---	---	---

A análise dos 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.

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.

Tal constatação evidenciou a necessidade de discutir essa prevalência 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 “imagérias” (VIANNA, 2002, p. 85) multiculturais, híbridas, populares e publicitárias, a linguagem cinematográfica deve 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

novas mídias e artes audiovisuais-vídeo, televisão, multimídia, *CD-ROM*, *home-page* etc- conscientizando-se dos meios visuais e audiovisuais de representação, comunicação e informação (p. 179).

Reflexões sobre meus encontros com as imagens

Em relação aos meus encontros com as imagens, que também constituíram-se na fase exploratória desta pesquisa, destacam-se meus contatos com as imagens, em especial com as artes plásticas, que 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 e demais figuras, em outras não. Achava tudo muito bonito, encantador, mágico até! Minha tia trancava-se no quarto com uma tela em branco, pincéis, tintas e, horas depois, quando de lá saía, trazia 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 de Jataí, onde residia, não permitiram que meus pais realizassem esse meu desejo. Diante disto, minha mãe, sensibilizada, conseguiu disponibilizar 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 do prédio ser ocupado pela Igreja Universal do Reino de Deus, assisti ao filme *Filadélfia*, com Tom Hanks.

Na Universidade, meu repertório artístico foi significativamente ampliado. Freqüentei 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*.

Apontamentos conclusivos

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. Construindo, assim, outros modos de ver tanto dos educandos, que vivenciaram o conjunto de aprendizagens, quanto minha própria prática docente. Nesta direção,

afirmativa inicial, que intitula este artigo, mudou. Agora não é mais: e o cinema não estava lá. O cinema, finalmente, chegou às minhas aulas de arte!

Bibliografia

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

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

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

VIANNA, Maria Letícia Rauen. Desenhos recebidos na imagéria escolar brasileira – uma possibilidade de transformação. In: **Arte e Cultura da América Latina**. São Paulo: volume VIII, nº 2, 2002.

Henrique Lima é Mestre em Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás, Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira, Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás e Coordenador Pedagógico do Centro de Estudo e Pesquisa “Ciranda da Arte” da Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.