

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Mestrado em Cultura Visual

**OUTROS MODOS DE VER:
imagens cinematográficas no ensino de artes visuais**

Henrique Lima Assis

Goiânia / GO
2007

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Mestrado em Cultura Visual

**OUTROS MODOS DE VER:
imagens cinematográficas no ensino de artes visuais**

Henrique Lima Assis

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Cultura Visual, sob a orientação da Profa. Dra. Alice Fátima Martins.

Goiânia / GO
2007

Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais
Mestrado em Cultura Visual

**OUTROS MODOS DE VER:
imagens cinematográficas no ensino de artes visuais**

Henrique Lima Assis

Dissertação defendida e aprovada em ____/____/____ .

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Alice Fátima Martins (FAV / UFG)
Orientadora e Presidente da Banca

Profa. Dra. Irene Tourinho (FAV / UFG)
Membro Interno

Profa. Dra. Heliana Nardin (UFU)
Membro Externo

Prof. Dra. Leda Guimarães (FAV / UFG)
Suplente Membro Interno

Prof. Dra. Terezinha Losada (UnB)
Suplente Membro Externo

Agradecimentos

Aos meus pais, irmãos e sobrinhos, pelo amor, educação e suporte.

À professora orientadora desse trabalho, Dra. Alice Fátima Martins pela interlocução, seriedade e orientação.

À direção e aos inúmeros amigos do Centro de Estudo e Pesquisa “Ciranda da Arte”, pela compreensão e apoio.

Aos professores, funcionários e aos estudantes da Escola-Campo, pela oportunidade de desenvolver mais essas aprendizagens, além de outras tantas...

À FAV, aos professores do Mestrado em Cultura Visual pelo muito que me ensinaram e, em especial, à Alzira pelas várias informações, atenção e encaminhamentos.

Aos colegas do Mestrado.

Aos inúmeros amigos, principalmente: Francisco Adriano Alves, Ana Rita da Silva, Angélica Aparecida de Oliveira, Éderson Saraiva, Edsom Rogério da Silva, Lana Costa Farias, Leonardo Mamede, Vera Lúcia dos Santos, Lourdes Maria F. P. de Souza, Luz Marina de Alcântara, Neide Moraes de Oliveira, Noeli Batista dos Santos, Tânia Marina M. Vigilato, Simone Coutinho Haddad.

RESUMO

A escola, na atualidade, é um dos espaços em que se produz significados sobre o cotidiano, por meio de práticas culturais, conceitos e valores. Assim sendo, o objeto desta investigação é o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens artísticas, mediadas pelas imagens técnicas, em especial, as imagens eletro-eletrônicas da origem do cinema. Nesta pesquisa, a principal questão motivadora foi a viabilidade do ensino de artes visuais a partir de tais modalidades imagéticas.

Nesse sentido, um conjunto de aprendizagens envolvendo as narrativas visuais dos irmãos Lumière e de Georges Méliès foi por mim planejado para ser desenvolvido pelo grupo de alunos da segunda série do Ensino Médio de uma escola pública estadual localizada na periferia de Goiânia, que, também, produziu suas visualidades, levando ao debate questões percebidas em torno do cotidiano das relações estabelecidas entre os educandos e seus professores.

Como reflexão dessa prática cultural educativa, os estudantes, os docentes e eu assistimos aos

curtas produzidos pelos secundaristas da sala D, orientados pelos processos metodológicos da Cultura Visual, e os e discutimos. Assim, nos aproximamos dessas narrativas mediados pelas seguintes indagações: o que essas imagens nos permitem pensar; quais relações podemos estabelecer e o que elas falam sobre nós?

Dentre outras questões levantadas, as narrativas visuais dos alunos provocaram uma diversidade de sentimentos e interpretações sobre, por exemplo, as relações de poder estabelecidas na intimidade da Escola-Campo e a ausência do diálogo, da interação e da escuta nos processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, para os educandos, a atenção, o diálogo e a possibilidade de reivindicar, como alternativa para serem ouvidos, e para mim, diálogo, ação e reflexão da ação no contexto de minha prática pedagógica, foram alguns dos principais conceitos que nós, sujeitos ligados nessa investigação, pudemos experimentar na Escola-Campo.

Palavras-chave: interpretação de produção fílmica; ensino de arte; artes visuais

ABSTRACT

Currently, School is one of those places where meaning about daily life is produced through cultural practices, concepts and values. Therefore, the aim of this investigation is the development of a number of artistic learning, amid technical images, specially the eletro-eletronic ones of the origin of cinema. In this study the main motivational aspect was the possibility of learning from imagery modalities.

In this regard, a number of different ways of learning, involving the visual narratives of Lumière Brothers as well as George Méliès were planned and developed by me with a group of second grade students at a public state High School in the suburb of Goiânia. The students also produced their visual works discussing problems faced in the daily relations established among students and educators.

As reflection on this educational practice, the students, the tutors and I watched and discussed the short films produced by the students of room B guided by the

methodological processes of visual culture. Therefore, we discussed and reached conclusions on these narratives mediated by the following questions: What do these images allow us to think? , What relations can we establish and what do they tell about us?

Among other arisen questions the students visual narratives caused a diversity of feelings and interpretations about relations of power established in the core of the field-school as well as showing the absence of dialogue, interaction and hearing in the processes of teaching and learning.

Finally, for the students, the attention, dialogue and the possibility of complaining about their problems became an alternative for them to be heard. For me, dialogue, action and reflection of the same actions within the context of my pedagogical practice were some of the main concepts in which, we, the people linked to this investigation could experience in a field-school.

Key-Words: interpretation and film production; education of arts; visual arts.

SUMÁRIO

RESUMO.....I	
ABSTRACT II	
APRESENTAÇÃO..... 09	
CAPÍTULO PRIMEIRO: 12	
Seqüência um: as influências no ensino de artes visuais no Brasil, no século XX..... 13	
Seqüência dois: as noções de imagens técnicas..... 31	
Seqüência três: minha formação acadêmica inicial.....36	
Seqüência quatro: meus encontros com a arte..... 43	
CAPÍTULO SEGUNDO:..... 48	
Seqüência um: os caminhos metodológicos..... 49	
Seqüência dois: a pesquisa-ação e suas implicações metodológicas..... 53	
Seqüência três: a pesquisa docente, mais uma possibilidade de aprender..... 56	
CAPÍTULO TRÊS: 61	
Seqüência um: caminhos desveladores da ação..... 62	
Seqüência dois: o conjunto de aprendizagens ou a ação. 69	
Seqüência três: os procedimentos da pesquisa..... 80	
CAPÍTULO QUARTO: 88	
Seqüência um: a escola, os espaços e seu documento de identidade..... 89	
Seqüência dois: a sala D, o espaço para as relações..... 99	
Seqüência três: os registros no Diário de Campo..... 104	
Seqüência quatro: o grupo docente da Escola-Campo... 112	
CAPÍTULO QUINTO: 116	
Seqüência um: a interpretação das narrativas visuais.... 117	
Seqüência dois: aproximações entre as narrativas visuais dos Lumière, Méliès e dos estudantes da sala D..... 123	
Seqüência três: os modos de ver dos alunos..... 139	
Seqüência quatro: os modos de ver dos docentes..... 147	
Seqüência cinco: os meus modos de ver..... 152	
POR ORA, AS CONCLUSÕES POSSÍVEIS..... 156	
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO..... 165	
APÊNDICES..... 168	
Apêndice A: os curtas da sala D..... 169	
Apêndice B: conjunto de aprendizagens..... 170	
Apêndice C: gráfico de conteúdo..... 180	

ÍNDICE DE IMAGENS

Figura um: Irmão Lumieré.....	72
Figura dois: George Méliès.....	73
Figura três: Pátio.....	90
Figura quatro: Quadra de esportes.....	91
Figura cinco: Biblioteca	92
Figura seis: Banheiro Masculino.....	94
Figura sete: Secretaria.....	94
Figura oito: Sala da Direção e dos Professores.....	95
Figura nove: Cantina.....	96
Figura dez: Sala D.....	100
Figura onze: Cenas do filme ‘a saída dos operários da fábrica.....	127
Figura doze: cenas do filme ‘A chegada do trem na Estação Ciotat’.....	128
Figura treze: cenas do filme ‘Cadê o professor?’.....	129
Figura quatorze: cenas do filme ‘A saída da rosa e entrada do Cravo’.....	131
Figura quinze: cenas do filme: ‘Viagem à Lua’.....	134
Figura dezesseis: cenas do filme ‘A mágica dos professores’.....	136

APRESENTAÇÃO

Na atualidade, os processos de globalização têm interferido, transformado e reorganizado os sistemas, as práticas e os espaços culturais. Nesse contexto, as fronteiras tornaram-se mais flexíveis e as bordas mais diluídas, ocorrendo, com intensa frequência, inúmeros fluxos migratórios, que provocam contínuos movimentos de trocas simbólicas e culturais e reconfiguram velhas e novas identidades. Agora, não mais fixas e estáveis, mas sim, fragmentadas e em constante reconstrução.

Assim, em meio a esse cenário, encontra-se a escola, instituição educativa que, a cada dia, tem tido o seu acesso facilitado, forjando, por meio de seus apontamentos curriculares, novas identidades. Então, sendo a instituição escolar um espaço pedagógico e cultural, foi abrigo desta investigação, que objetivou compreensão de como seria possível um projeto de ensino de artes visuais a partir do desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens artísticas, mediadas pela interpretação das narrativas visuais apresentadas, num primeiro momento, pelos irmãos

Lumière e George Méliès. Depois, no segundo momento, pelas narrativas desenvolvidas pelos alunos da sala D, da Escola-Campo, buscando confrontar e entender que cada uma das narrativas discutidas reverberava contextos identitários, simbólicos, culturais e estéticos de seu tempo e espaço.

Este estudo está organizado em seis capítulos. No capítulo primeiro, denominado *...E o cinema não estava lá*, verticalizei algumas discussões sobre as visualidades cinematográficas, refletindo então, sobre minha formação acadêmica inicial, meus encontros com a arte, buscando destacar o lugar, ou melhor, o não-lugar da cinematografia nestes espaços. Os autores cujas obras forneceram as bases para as discussões foram, principalmente, Aumont (2003), Barbosa (2003), Hall (2005), Camargo (1997), Coutinho (2003), Duarte JR (1997), Flusser (2002), Hernández (2006), Osinski (2002), Penna (2001), Pillar (1992), Sacristán (1995), Saviani (1986) e Silva (2002).

No capítulo segundo, discuti alguns dos conceitos e atitudes que caracterizam o ato de pesquisar, auxiliado pelas concepções e práticas problematizadas por

Barbier (1996), Thiollent (2004), Freire (1982), Libâneo (2002), Zamboni (2001) Shön (1992) e Garcia (1992) tais como as características entre pesquisa e metodologia, a filosofia que rege a pesquisa-ação e a pesquisa docente, como condição para se desenvolver ações reflexivas.

No capítulo terceiro, discorri sobre a fase exploratória e a ação da pesquisa-ação, nos termos propostos por Thiollent (2004), que neste trabalho foi denominada de conjunto de aprendizagens, estabeleci interlocuções com as idéias de Joly (1996), Hall (2005), Lavelberg (2003), PCNEM (1999) e Araújo (1995). Integram, ainda, esse capítulo, os procedimentos de pesquisa utilizados para a coleta dos dados, tais como a Entrevista Reflexiva, organizada por Szymanski (2004), e a presença de um segundo observador que, membro externo ao contexto da pesquisa, exerceu importante papel ao observar e anotar, no Diário de Campo, o cotidiano da sala de aula, no desenvolvimento da ação.

No capítulo quarto, intitulado *O contexto, as falas e os sujeitos da investigação*, apresentei os sujeitos envolvidos na pesquisa. Em primeiro lugar, abordei a Escola-Campo, seus espaços e o seu projeto pedagógico,

ou seja, “documento de identidade”, como concebe Silva (2002). Em seguida, apresentei os alunos da sala D, suas falas e suas relações com a Escola-Campo e, por fim, entram em cena a observadora e o corpo docente, suas concepções sobre educação, a escola e o ensino de arte.

O capítulo quinto foi dedicado à análise dos três curtas produzidos pelos estudantes da sala D. A abordagem se deu a partir dos olhares: o dos alunos, o dos docentes e o meu. O texto resultou das compreensões, interpretações e reflexões acerca das narrativas, indagando como elas nos afetam, quais relações podemos estabelecer e o que elas nos permitem pensar. As concepções de Hernández (2002) sobre o ensino de artes a partir dos apontamentos da Cultura Visual forneceram as referências conceituais para essa etapa do trabalho.

Por ora, encerro este estudo no capítulo sexto, no qual reverberei as aprendizagens, alcançadas por mim e pelos estudantes, configuradas no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, diretamente ligado às narrativas visuais, tanto as produzidas na origem do cinema quanto as produzidas pelos educandos. No decurso dessa experiência educativa, tivemos nossas concepções e

práticas transformadas, assumimos posições e participações ativas, revelamos nossas visões de mundo e, por fim, pude concluir que a Escola-Campo configurou um importante espaço de aproximações, compreensões e interpretações simbólicas e culturais.

**CAPÍTULO PRIMEIRO:
... E O CINEMA NÃO ESTAVA LÁ**

Seqüência um: as influências no ensino de artes visuais no Brasil, no século XX

O ser humano, personagem central das instalações e das relações existentes entre o processo histórico, a arte e o ensino, a partir de ações, intencionais ou não, percebe o mundo, transformando-o e sendo por ele transformado. Nesse processo, tanto a história quanto a arte e a educação constituem manifestações sociais.

Ao buscar compreender as transformações estabelecidas pelo homem, nas diversas dimensões da sociedade, Francisco da Silveira Bueno (1986) define história como uma “narração crítica dos fatos da humanidade” (p. 573) que, sob pontos de vistas diversos, produz conceitos que contribuem para a configuração de novos e outros campos de conhecimento e prática humanos.

Dulce R. B. Osinski estabelece correspondências entre pensamentos que conectam a arte, a educação e a história ao universo pragmático e reflexivo humano. Para ela, tanto a arte quanto a educação são

versões culturais e historicizada, pela apropriação das técnicas, dos vocábulos, dos procedimentos, entre outros. Sendo assim, ela acrescenta que

O ensino, inserido no âmbito da educação, está relacionado ao contexto social, verificando-se, no plano cultural, a evolução do conhecimento construído nas diferentes épocas, e no social, a atuação humana e as relações que se impõem entre os homens (OSINSKI, 2002, p. 07).

No Ocidente, especialmente na Europa e nas Américas, a história do ensino da arte veio se configurando, ao longo dos anos e dos fatos, na narração crítica das inúmeras ênfases, rupturas, influências, técnicas e procedimentos travados em busca da compreensão dos fenômenos artísticos presentes, seja na educação formal, seja na educação não-formal, por intermédio de escolas regulares ou especiais, centros comunitários, museus e outras instituições culturais.

O caminho percorrido neste trabalho privilegiou o relato, a partir de uma compreensão própria, das influências estrangeiras que marcaram as concepções

de arte e suas implicações no ensino de arte no Brasil, especialmente no século XX e que, marcadamente, se assumem entendidas como modernas e pós-modernas.

Nesses termos, entrevejo a existência de vários pontos de vistas em torno dos conceitos para o ensino de arte, em especial as concepções denominadas como modernidade e pós-modernidade. Mesmo de forma abreviada, vejo como imprescindível demarcar essa dualidade, por compreender que cada uma destas concepções pressupõe orientações e práticas diferenciadas.

Enquanto para uns a sociedade atual se situa em um tempo denominado de *modernidade tardia* ou *hiper-modernidade*, para outros, trata-se, efetivamente, da *pós-modernidade*. Tais compreensões são materializadas em concepções e práticas sistematizadas a partir dos reflexos ideológicos configurados nestas instâncias. Endossando esse ponto de vista, encontrei em João Francisco Duarte Jr. (1997) a posição de que

(...) não são poucos que insistem em considerar concluída a era moderna,

denominando de pós-modernos estes tempos que correm. Sem possibilidades, neste momento, de aprofundar em tal debate, convém deixar anotada a existência de inúmeros pensadores que consideram este ponto de vista equivocado por um tanto apressado. (p. 12)

Mais à frente, Duarte Jr. (1997) argumenta que se constata, na atualidade, uma crise dos paradigmas decorrentes da própria modernidade, capaz de alterar profundamente as relações humanas no mundo, mas que não necessariamente, determinam uma mudança na categorização dos grandes períodos históricos, o que justificaria o marco de início de uma pós-modernidade. Em linhas gerais, ele ressalta que a situação de crise na qual nos encontramos pode ser

identificada como abalos nos fundamentos que sustentam a concepção de mundo da era moderna. Os parâmetros que vieram regendo a modernidade, especialmente no que toca ao conhecimento que o ser humano tem de sua realidade, sofrem hoje um questionamento progressivo, verificando-se uma tendência de ruptura para com eles e a busca de caminhos alternativos nas relações homem / mundo. Não são poucos, porém, os que insistem em

afastar essa imagem de crise para colocar em seu lugar a idéia de uma real pós-modernidade que já tenha se iniciado. Isto, no entanto, parece um pouco precipitado, soando bem mais como *wishful thinking*, como desejo de uma nova era, do que a constatação de uma verdadeira ruptura com as bases modernas que ainda nos sustentam. (p. 89-90)

Boaventura de Sousa Santos (1987) ao discutir a noção de tempo, especificamente no campo das ciências, observa que estamos vivendo em um “tempo atônito”, no qual somos assombrados por fantasmas que vêm tanto do passado quanto do futuro. Ele afirma que, diferentemente da ciência moderna em que “conhecer significa quantificar (...) dividir, e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou” (SANTOS, 1987, p. 15), a ciência pós-moderna é configurada a partir da noção de “ciência assumidamente analógica que conhece o pior através do que conhece melhor” (p. 45). E, assim, ele caracteriza a ciência a partir de elementos da sociedade moderna e, conseqüentemente, pós-moderna, assumindo uma posição consciente e tranqüila sobre as grandezas pertencentes a cada um dos

instantes históricos. Reafirma sua posição, assegurando que

a ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. (1987, p. 56)

Vale esclarecer que, ao empregar termos como *modernidade*, *pós-modernidade*, *livre expressão*, *leitura de imagens*, o faço seguro de que tais terminologias permearam e permeiam os documentos, os conceitos e as práticas que configuram a história do ensino de arte no Brasil.

De extrema importância, na história da arte educação no Brasil, foram as variadas relações de ensino e aprendizagem desenvolvidas entre as comunidades indígenas e, mais tarde, o sistema de ensino organizado pelos jesuítas.

Contudo, o ensino de arte, no Brasil, deu-se, oficialmente, com a chegada da Missão Artística Francesa,

em 1816, composta pelos artistas Joaquim Lebreton, Nicolas A. Taunay, Augusto M. Taunay, Jean Baptiste Debret e outros. Mas, somente em 1820 foi criada, no Brasil, a Real Academia de Desenho, Pintura e Arquitetura. Nessa perspectiva, Maria Elízia Borges (1998) comenta que a referida Academia

impôs um ensino artístico rígido: por uma metodologia acadêmica e de uma orientação pedagógica onde não se permitia experimentar idéias novas, a não ser aquelas propagadas pelo estilo neoclássico. (p. 47)

No Brasil, inúmeras características da arte moderna adquirem vulto com o advento da Semana de Arte Moderna, levada ao público em fevereiro de 1922, no Estado de São Paulo. Seu intento, dentre outros, era a busca de uma identidade própria, intermediada por apontamentos culturais da brasilidade. A proposta dos artistas, então, era confrontar os cânones estabelecidos pela arte acadêmica mediada pela educação tradicional. Nesse ínterim, os reflexos desse projeto também foram

sentidos em várias áreas do conhecimento, sobretudo na educação.

Em relação ao ensino de arte no Brasil, a modernidade foi configurada por uma multiplicidade de abordagens metodológicas. Conviveram juntas, num emaranhado, a *livre expressão* e o *espontaneísmo*, a *experiência consumatória* no aprender fazendo, por meio das linguagens múltiplas oferecidas pela educação artística e da obrigatoriedade de propiciar aos educandos o desenvolvimento de suas capacidades criadoras.

O educador brasileiro Anísio Teixeira lançou, no Brasil, as bases filosóficas e teóricas do Movimento Escola Nova, que se delinearão na contraposição à Pedagogia Tradicional, na qual deslocou a ênfase da

questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental,

baseada, principalmente, nas contribuições da Biologia e da Psicologia. (SAVIANI, 1986 p. 12-13)

Teixeira, um dos educadores que instauram a modernidade da Educação no Brasil, manteve interlocuções com John Dewey no “*Teachers College da Columbia University*” (BARBOSA, 2003, p. 21), sobre Pedagogia Nova e, ainda sobre a arte como experiência consumatória que, para Dewey, permeava todo o processo educacional. Ela era o cerne do processo ensino-aprendizagem, deslocando a centralidade que ora pousava nos conteúdos, ora no professor, para situações internas do educando. Na abordagem por ele difundida, o estudante se enriquecia a cada novo contato cognitivo, em um constante aprender fazendo. Dewey afirmava que, por meio da experiência vivida, os sujeitos se construía à medida que iam assimilando os conhecimentos.

Infelizmente houve interpretações rasas e reducionistas no cenário educacional brasileiro, que compreendeu e identificou essa proposta de ação educativa (experiência consumatória) somente como etapa final de uma caminhada de aprendizagens. Para Ana Mae Barbosa

(2003), a Reforma Carneiro Leão exemplifica esse equívoco, pois, de acordo com as descrições de Scaramelli, a arte era usada para ajudar a criança a organizar e fixar noções empreendidas pelos outros componentes curriculares desenvolvidos nas escolas.

A concepção de arte, na educação básica, como fixadora dos conteúdos das outras disciplinas, ainda hoje povoa o imaginário e as práticas escolares, sendo freqüentemente confundida com educação pela arte. Neste contexto, a arte na escola tem sido assinalada como apoio às demais disciplinas da matriz curricular, descaracterizando, assim, a sua especificidade enquanto linguagem, conhecimento e potencial expressivo que apontam os grupos sociais e que forjam as identidades culturais.

Franz Cizek, “pai da arte infantil”, como era conhecido em Viena, contribuiu sobremaneira para a configuração, no imaginário das escolas brasileiras, de que em arte não há o que ensinar e, conseqüentemente, nem o que aprender. Ele, além de buscar uma desescolarização da escola, evitava que seus alunos mantivessem contatos

com representações consagradas pela história da arte, através de reproduções ou visitas a museus.

Comenta Osinski (2002) que o pensamento de Cizek era orientado pela noção de que obras de arte são expressões dos adultos, e o contato com tais imagens poderia denegrir a *inocência infantil*. Em seu procedimento pedagógico, ele buscava a *expressão original*, que só seria alcançada por meio de atividades nas quais as crianças, de modo livre e espontâneo, pudessem rasgar, fazer colagens, modelassem, desenhassem, sem intervenção externa, o que reprimiria ou escravizaria a expressão interior.

Ao longo do século XX, o ensino de arte, de um lado, foi pautado pelas inferências e colaborações de artistas de diversos países, e de outro lado, também exerceu influência sobre a produção artística. Neste sentido, os conceitos desenvolvidos por Cizek entusiasmaram “Otto Wagner, Olbrich, Moses e Klimt. Esses artistas viam na espontaneidade e frescor da arte infantil a essência do que vinham procurando para o seu próprio trabalho” (OSINKI, 2002, p. 64).

No Brasil, a arte-educação modernista foi afetada pelas teorias expressionistas, pelos princípios da

liberdade de expressão e pelos escritos de Freud. Sendo assim, Barbosa (2003) observa que

Anita Malfatti mantinha cursos para crianças e jovens em seu ateliê na Escola *Mackenzie* e tinha uma orientação baseada na livre expressão e no espontaneísmo. Com o curso para crianças, criado na Biblioteca Infantil Municipal pelo Departamento de Cultura de São Paulo quando Mário de Andrade era seu diretor (1936-38), esta orientação começou a se consolidar (p. 22).

Por conseguinte, no Brasil, o ensino de arte foi se renovando metodológica e epistemologicamente com a participação efetiva de artistas modernistas, principalmente dos participantes da Semana de 22. Concomitantemente, a orientação para a livre expressão ganhava contornos relevantes e marcava presença nos espaços educativos brasileiros, carregando em seu cerne, a concepção de que a “arte na educação tem por finalidade permitir que a criança expresse seu sentimento e a arte não é ensinada, mas expressada” (CAMARGO. 1997, p. 121).

Dewey, diferentemente de Cizek, não via como pernicioso, no processo de aprendizagem, o contato

com as informações teóricas ou com os objetos e imagens artísticos, pois considerava impossível a ausência de tais influências e, ainda, acreditava em uma educação que compreendesse o presente a partir de questionamentos do passado. Afirma Osinski (2002) que Dewey considerava

todo o conhecimento como acúmulo de experiências da humanidade, pensava não ter sentido que cada vez se tivesse de começar tudo do princípio, desconsiderando o caminho já trilhado. Essas relações de educação com as realizações do passado seriam o único meio para a compreensão de nossa situação presente. O passado sempre como meio, e não um fim da educação (p. 68).

Piaget, ao propor suas concepções construtivistas do desenvolvimento cognitivo, constituiu outra influência importante para a modernidade do ensino de arte no Brasil. Sua concepção de educação era baseada em atividades que favorecessem a cognição a partir de situações desestabilizadoras. Nesse processo, paulatinamente, os educandos buscariam por si próprios, os saberes que lhes interessassem. O professor cuja prática fosse orientada por essa abordagem pedagógica se

posicionava atentamente, já que, partindo-se das situações diversas por ele organizadas, os conhecimentos apreendidos pelos estudantes eram resultantes desses procedimentos sucessivos de construções internas e subjetivas. Configurou-se, então, um ensino de arte pautado na atividade, num fazer constante e espontâneo.

Em defesa do prolongamento da espontaneidade além da adolescência, e na tentativa de não compartimentar a apropriação do conhecimento na escola, Herbert Read (1988) propôs como tema central de seus estudos “a Arte como base da educação como um todo”, evitando, assim, os rígidos contornos entre as disciplinas. Essa proposta fundamentou, então, a idéia da “educação pela arte”, que buscava integrar os variados conhecimentos disponibilizados pela escola. Ele considerava a fragmentação do saber em matérias escolares “uma mera acumulação caótica de um processo histórico desgovernado” (p. 278).

Este estudioso acreditava que os saberes se fundiam espontaneamente uns aos outros, sendo o objetivo da arte, na educação, ajudar no desenvolvimento de um sujeito global, unificando neste processo os variados modos

de expressão. Nesse pressuposto, as imagens, o som e o movimento comporiam o campo da educação estética.

A escola proposta por Read norteava-se pela educação dos sentidos, por meio dos quais o estudante percebia e se relacionava com o mundo exterior, ajustando-se a visão estética desse mundo. Agindo em conformidade, o professor, um auxiliar, um guia, não ensinaria, mas sim encorajaria a expressão daquilo que é singular em cada ser humano, por meio de atividades, contribuindo para o desenvolvimento de uma coletividade mais harmoniosa e de sujeitos mais equilibrados.

Fusari e Ferraz (1993), por sua vez, no exercício de ampliar as discussões e a compreensão sobre a educação através da arte, afirmam que esta abordagem educacional era, na verdade um movimento educativo que buscava

a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. (p. 15)

Alinhado ao pensamento de Read, encontra-se o do austríaco Viktor Lowenfeld. Enquanto o primeiro situou suas investigações sobre educação mediada pelos sentidos, o segundo estendeu-se sobre as características criadoras e consciência estética existentes em cada fase do desenvolvimento humano. Para Lowenfeld, assim como para Read, os órgãos dos sentidos são os alicerces de qualquer aprendizagem. Desse modo, a educação teria como alvo o desenvolvimento da sensibilidade perceptiva e estética, tendo também a escola como mais um espaço para estimulação desses sentidos, através de vivências que visassem à expressão dos sentimentos e das emoções.

Outra contribuição de Lowenfeld para o imaginário educacional brasileiro, no tocante ao ensino de arte, foi a proposição ou sugestão de temas guiados pelo cotidiano e pelas experiências. Esse procedimento metodológico que resultou no livro *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*, editado em 1997, foi muito difundido nas escolas e lido pela maioria dos professores de arte nas décadas de 1970 e 80. Ali estavam as bases de defesa da idéia de que era possível desenvolver as características

criativa, cognitiva e emocional dos educandos, vistos mais como processo do que como fim.

Na Reforma Educacional de 11 de agosto de 1971, o ensino de arte tornou-se obrigatório em todas as escolas brasileiras, sob a denominação de Educação Artística. As influências acima citadas, de um modo ou de outro, contribuíram para a sedimentação teórica e prática da arte na educação formal. Uma característica elementar que orientou os currículos foi a concepção polivalente. Consta da LDB de número 5692 a nomenclatura Educação Artística, a qual imprime um exercício docente polivalente, ou seja, um único professor ministrando as diversas linguagens artísticas: artes plásticas, desenho, música e teatro.

Várias são as implicações decorrentes da obrigatoriedade do ensino de arte no Brasil, por meio da prática da Educação Artística. Uma delas foi a necessidade da urgente estruturação curricular dos cursos superiores, integrando-os, como esclarece Camargo (1997), ao campo de “Comunicação e Expressão” a partir de uma organização que proponha um

modelo de licenciatura em dois estágios: curta duração e duração plena. A curta com 1.500 horas-aula – abrangendo os conteúdos gerais e polivalentes em Arte – e a plena que, além da licenciatura curta teria mais 1.500 horas de formação específica, perfazendo um total de, 3.000 horas-aula (p.128).

Dessa maneira, a formação docente poderia ocorrer em duas etapas distintas, mas que se complementavam, e os futuros professores vivenciariam as quatro linguagens artísticas (Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho e Música), praticando um ensino pautado em atividades polivalentes para o ensino de primeiro grau e como sondagem de aptidões profissionais, iniciação ao trabalho e formação técnica para o segundo grau. Essa era a postura assegurada pela LDB de número 5692 de 1971 e que continua vivificada no imaginário social escolar.

Outra implicação resultante da obrigatoriedade do ensino de arte foi a carência de professores habilitados para o exercício da disciplina. Para atender às necessidades de professores sem formação na área, ocorreu uma proliferação de livros didáticos com receitas, técnicas e modelos pedagógicos que lhes facilitaria a

prática docente. Infelizmente, essa busca por livros didáticos pode ser observada ainda nos dias de hoje, no ambiente escolar.

Entre as décadas de 80 e 90, várias observações, pesquisas e reflexões materializadas em simpósios, congressos e cursos de graduação e pós-graduação em arte educação deixaram evidenciadas que uma ação docente pautada na polivalência pouco acrescia à aprendizagem artística. Ao contrário, ela tornava superficial o saber artístico por meio das diversas atividades livres e espontâneas nas quatro linguagens executadas por um único docente.

Assim, uma escola que pretenda organizar um projeto educacional transformador necessita trabalhar com um conceito de arte educação que transcenda a idéia de que ensino de arte é expressão individual e subjetiva. Ainda, se torna necessária a compreensão de que as aulas de arte podem e devem ser momentos de exercícios de compreensão da arte produzida em nosso e em outros tempos históricos, das estruturas materiais que as configuram e da comunicação a partir dos variados

elementos culturais da sociedade que as configurou, tanto na sua concepção quanto na sua interpretação.

Nessa direção, estudos desenvolvidos a partir dos anos 70 muito contribuíram para a nova condição da disciplina *arte* nas escolas brasileiras. Em relação a outros países, como nos Estados Unidos, por exemplo, foi na década de 60 que se começou a pensar a arte em relação à educação, mediada pelas “bases teóricas do DBAE – *Discipline – Based – Art Education*, ou seja, arte-educação como disciplina” (OSINSKI, 2002, p.105).

Dentre as concepções e modos de se pensar a arte-educação por meio de disciplinas, o DBAE se configurou como uma resultante das quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. “Elas a fazem. Elas a olham. Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades” (EISNER apud PILLAR e VIEIRA, 1992, p. 3). Sendo assim, o DBAE propôs o ensino e a aprendizagem em arte de modo a interligar o fazer artístico dos estudantes às análises de objetos e imagens artísticas, juntamente com as informações culturais, sociais e históricas.

No Brasil, algumas pesquisas que começam a ser desenvolvidas, resultaram, então, em novas propostas para o ensino de arte. Estas se deram a partir da Proposta Triangular, que foi desenvolvida por meio de atividades de ateliê integradas com a história da arte e a leitura de imagens, proposta por Ana Mae Barbosa, juntamente com uma equipe de arte educadores, nas dependências do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo.

Com a proposição do que ficou conhecido como Abordagem Triangular, a ênfase do ensino de arte recaiu sobre a imagem, tanto aquelas produzidas pelos artistas que figuram na história da arte, quanto as realizadas pelos próprios alunos. Dessa forma, ganhou evidência a importância da imagem para a aprendizagem artística. Esse marco configurou, então, o advento da pós-modernidade no ensino de arte, por meio das aprendizagens mediadas pelas imagens.

A Abordagem Triangular volta-se para a formação artística e estética, alicerçando-se na produção cultural já existente, utilizando os meios tecnológicos a disposição do exercício docente. Como desafio, busca o

desenvolvimento da autonomia dos estudantes, evitando reforçar uma educação elitista da cultura.

Os estudos sobre a Estética do Cotidiano contribuíram sobremaneira para a pós-modernidade do ensino de arte, propondo um olhar sensível sobre o cotidiano, a partir da observação dos aspectos estéticos mais próximos aos alunos, tais como seu ambiente em volta, a natureza e os objetos estéticos.

Uma das características mais relevantes da Estética do Cotidiano é a possibilidade em valorizar os aspectos culturais trazidos pelas experiências que compõem a história de vida dos estudantes no ambiente da sala de aula. Tal atenção faz com que os educandos estabeleçam relações entre os saberes do dia-a-dia com os conhecimentos adquiridos por meio da compreensão da produção artística presente na sociedade.

Ivone Mendes Richter (2002), uma das principais pesquisadoras do ensino de arte sob a perspectiva da Estética do Cotidiano no Brasil, descreve a necessidade de identificar as contribuições de uma reflexão interdisciplinar na arte educação. Assim, ela ressalta a estética como elemento necessário do processo de ensino

e aprendizagem em artes visuais. Neste sentido, ela entende que o ensino das artes deva se

caracterizar por uma educação predominantemente estética, em que os padrões culturais e estéticos da comunidade e da família sejam respeitados e inseridos na educação, aceitos como códigos básicos a partir dos quais deve-se construir a compreensão e a imersão em outros códigos culturais” (p. 91).

Uma outra tendência pós-moderna de ensino de arte encontra espaços para suas questões no ambiente da Cultura Visual. Esta proposta é fundamentada, dentre outras, nas idéias do espanhol Fernando Hernández, que aponta a necessidade de ampliar as possibilidades de compreensão das representações visuais produzidas pelos variados contextos culturais, não só dos anteriores como os da contemporaneidade. Neste sentido, Hernández (2000) afirma que “a arte na educação para a compreensão tem como finalidade evidenciar a trajetória percorrida pelos olhares em torno das representações visuais das diferentes culturas para confrontar os estudantes com ela” (p. 50).

Esta abordagem considera de extrema importância a aproximação dos estudantes com o contexto e suas visualidades, superando as aproximações formais com as representações visuais, previstas em tendências mais formalistas de ensino de arte. Então, em afinidade com a Cultura Visual, os alunos e os arte educadores têm a possibilidade de desenvolver olhares mais críticos em torno de seus próprios percursos, estes em constante mutação, tornando-se ativistas sociais.

A Cultura Visual objetiva a compreensão e a interpretação das narrativas visuais, entendendo-se que, a partir das relações entre as representações e os seus contextos de produção, as aprendizagens são facilitadas, e contribuem para o reconhecimento de características culturais e fornecem elementos novos para a reconfiguração da identidade cultural que, na pós-modernidade, como esclarece Stuart Hall (2005), se encontra fragmentada, deslocada, com fronteiras menos definidas, em crise e “(...) em processo, sempre sendo formada” (p. 38).

Neste contexto, as idéias de Hernández (2000) têm influenciado mudanças e transgressões nos modos de

se pensar a escola. Ao evitar os planejamentos lineares, os Projetos de Trabalho oferecem novas noções sobre educação e aprendizagem, sobre tempo e espaço escolar, elucidando que o objetivo de se ensinar está mais no processo, em constante construção, do que no resultado da aprendizagem. Os Projetos pressupõem uma série de atividades, por meio das quais é possível propor a compreensão e a interpretação da realidade em que vivem os seres humanos.

Desde as últimas décadas, novos enfrentamentos vêm sendo empreendidos em relação à presença da arte na escola e, conseqüentemente, outros cenários vão sendo desenhados. Essas lutas, amparadas pelas diversas investigações desenvolvidas por arte educadores brasileiros, trouxeram para a paisagem nacional importantes conquistas e afirmações.

Em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394, orientada por novas bases teóricas e práticas pedagógicas. Terminologias novas substituem as anteriores, desvelando olhares de um distinto momento histórico da educação, bem

como novas atribuições administrativas e pedagógicas para os Estados e Municípios, por exemplo.

Em especial, no que se refere ao componente curricular arte, assim como foi denominado, a obrigatoriedade de um profissional com formação superior específica na escola continua sendo assegurada somente na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio.

Concomitantemente, são elaborados e divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que regulamentam as diversas áreas do saber escolar, com o intuito de proporcionar uma melhor compreensão das especificidades de cada disciplina decorrentes da reforma. Na área de arte, especificamente, os apontamentos que compõem o volume 06 foram escritos por diversos profissionais, especialistas em cada uma das quatro linguagens artísticas e, a meu ver, nele está contemplado, mesmo que de forma ainda romântica, toda a complexidade do ensino artístico até aquele momento.

Para Maura Pena e Erinaldo Alves (2001), fica evidenciando o caráter romântico do PCN-arte ao enfatizar “uma supervalorização da emoção, com ênfase na

sensibilidade inventiva” (p. 62). Percebe-a hegemonia da sensibilidade, pautada em concepções de que antes de compreender é preciso sentir. Vale notar que o sentimento foi a base propulsora de toda a arte e cultura do imaginário social romântico do século XIX, permanecendo até os dias atuais sustentando e configurando o ideário da escola a respeito do ensino de arte.

Diversas concepções e práticas docentes entrecruzam-se nos diversos momentos históricos percorridos. Por exemplo, “Produção, fruição e reflexão”; “Arte como fator histórico contextualizado nas diversas culturas”; “autonomia do aluno”; “experiência sensível”; “intuição”; “imaginação”; “expressar” (PCN-Arte, 2001, p. 55; 39; 49; 53) são conceitos que evocam modernidade e pós-modernidade no ensino de arte no Brasil. Para Ana Mae Barbosa (1991), esses dois momentos históricos do ensino de arte no Brasil configuram-se a partir de uma ação pedagógica diferenciada. Para a autora, na modernidade a arte era concebida como expressão e “a pós-modernidade remete à construção do objeto e sua concepção inteligível, como elementos definidores da Arte” (p. 89).

Então, de modo mais ou menos implícito, a Triangulação, a Estética do Cotidiano e a Cultura Visual contribuíram para a consolidação dos PCN-arte, do ponto de vista teórico, no sentido de possibilitar que as aulas fossem conduzidas por meio do conhecimento dos contextos culturais dos artistas, da compreensão e interpretação de suas narrativas visuais, da abertura para a construção curricular a partir das estéticas presentes no contexto da comunidade escolar.

Essas ações explicitam características da pós-modernidade no ensino artístico brasileiro. Contudo, permanecem questões da modernidade, as quais permeiam o referido documento e continuam fortalecendo o imaginário social no que se referia à idéia de que a arte, na escola, deveria servir meramente à expressão das emoções sensíveis dos estudantes.

A esse respeito, Rejane G. Coutinho (2003) afirma que, para haver uma verdadeira mudança, torna-se necessário mergulhar nas ideologias, a fim de compreender melhor as matrizes teóricas que, por sua vez, alimentam as nomenclaturas, os conceitos, os procedimentos e as ações que resultam em cada concepção e prática de ensino de

arte. Neste sentido, ela assegura que a mudança apenas nos rótulos não reflete necessariamente em modificações

no interior e na essência dos currículos e das disciplinas. (...) A questão é complexa e não se solucionará apenas com novos modelos ou padrões, pois envolve posturas conceituais dos sujeitos envolvidos, posturas definidas por matizes ideológicas. (p. 154-155)

Assim, a formação inicial, continuada e contínua dos professores de arte deve propiciar uma imersão no campo artístico, em suas diversas vertentes, suscitando reflexões críticas e politizadas por parte dos docentes, a fim de que possam, de forma crítica e verdadeira, tomar posições coerentes e consistentes com as discussões da atualidade, haja vista estas serem reflexos do contexto sócio-histórico no qual tanto educandos quanto docentes estão inseridos.

Ciente da existência dos variados caminhos possíveis de se percorrer, e no exercício de buscar compreender o percurso histórico pelo qual o ensino de arte se consolidou no Brasil, envidei esforços para conhecer melhor os fatos e as teorias, o que me fez confrontar a

realidade com a qual convivo nas Secretarias de Educação de Goiânia, de âmbito municipal e estadual, nas quais atuo como professor. Tornou-se claro que paira no imaginário coletivo das escolas - pelo menos daquelas com as quais convivo - um entrelaçado de teorias e concepções, modernas e pós-modernas, acerca do ensino de arte.

No convívio com os docentes envolvidos direta ou indiretamente com a disciplina arte, com diretores, coordenadores, estudantes e pais, foi possível perceber que as argumentações correntes nesse contexto ainda a definem como necessária para o *“reajustamento emocional”*. Agregam-se a essa idéia, os argumentos sobre a importância para *“o desenvolvimento da coordenação motora”* ou como disciplina integradora ou interdisciplinar, por *“fortalecer a aprendizagem das outras disciplinas”*. Para essa comunidade escolar, a disciplina Arte mostra-se essencial, pois por meio das *“leituras de imagens”* os alunos podem *“perceber ou ler o mundo”* ou, ainda, tornarem-se dotados de um *“conhecimento historicamente organizado”*. Enfim, todas essas alocações traduzem e confirmam a existência de um cenário um tanto complexo, revelador da atualidade da educação em arte.

O caminho escolhido para as análises sobre as influências estrangeiras no ensino de artes visuais no Brasil, com ênfase no século XX, permitiu afirmar que a história da arte educação foi e vem se estabelecendo, mediada por inúmeras pesquisas, como campo epistemológico, ou seja, área de conhecimento, com história, vocábulos, técnicas e teorias próprias. E também como *“investigação dos modos de como se aprende arte na escola de 1º grau, 2º grau, na universidade e na intimidade dos ateliers”* (BARBOSA, 2001, p. 07).

Fica evidente, ainda, que o ensino de arte tem ganhado contornos enriquecidos pelas culturas locais ao mobilizar a abordagem, em sala de aula, da multiplicidade de códigos culturais, tais como da Estética do Cotidiano e a Cultura Visual. Assim sendo, diferentes investigações foram realizadas com o intuito de fortalecer esse campo epistemológico.

Outra característica que pude perceber nesse percurso histórico foi quanto à presença muito tímida, ou simplesmente a ausência das imagens técnicas nas discussões. As imagens técnicas são aquelas imagens produzidas por máquinas, que podem ser analógicas (as

películas), eletro-eletrônicas (os vídeos) ou numéricas (as digitais).

Ao constatar tal timidez, inúmeros questionamentos me ocorreram: por que tais imagens não são trabalhadas ou discutidas na escola do ponto de vista da construção de narrativas visuais? Por que as imagens cinematográficas aparecem na maioria dos currículos somente como recursos didáticos?

Tendo em vista esses questionamentos, propus o projeto de pesquisa para discutir as dimensões estéticas e comunicativas das imagens técnicas eletro-eletrônicas em movimento, tanto na interpretação de narrativas visuais produzidas pelos irmãos Lumière e Georges Méliès, traduzidas do formato analógico para o eletro-eletrônico, quanto na produção, pelos estudantes, de narrativas visuais vinculadas ao seu contexto escolar.

Em geral, prevalecem, nas reflexões sobre o ensino da arte, as questões sobre as imagens fixas ou artesanais, tais como o desenho, a pintura, a escultura ou a gravura, amplamente conhecidas por meio da História da Arte, como por exemplo, a presença dos artistas da Missão Francesa, do Expressionismo e da Semana de Arte

Moderna. Em vários desenhos curriculares de professores do ensino médio, constata-se a hegemonia das imagens fixas ou artesanais sobre as técnicas. Além, ainda, de apontarem que as práticas artísticas no ambiente escolar priorizam as atividades manuais, como o desenho, colagem e modelagem.

No texto “Arte educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo”, Ana Mae Barbosa (2003) cita uma pesquisa desenvolvida por Mário de Andrade “sobre a influência dos livros e do cinema na expressão gráfica livre de crianças” (p. 22), indicando a importância de encarar as produções artísticas das crianças com critérios investigativos.

Então, o cinema configura-se como uma das possibilidades da imagem técnica, sendo assim, quais são as condições que distanciam as imagens em movimento do cotidiano escolar? Quais as relações com o cotidiano que esses currículos, materializados por meio da história do ensino de arte, pretendem?

Nota-se que as ricas discussões que poderiam, podem e devem ser travadas em torno das imagens em movimento têm sido silenciadas ou ignoradas

da história do ensino de arte no Brasil; essa lacuna deixa evidenciado o fato de que os alunos estão sendo privados de se apropriarem dos elementos que configuram as imagens técnicas e em especial as em movimento. Essa situação os tem deixado à margem, na condição de aprendizes, desse universo rico e tão presente no cotidiano cultural brasileiro.

A Abordagem Triangular, a Estética do Cotidiano e a Cultura Visual se estruturam em narrativas visuais, possibilitando que os arte educadores organizem seus currículos a partir do universo visual em que os estudantes se inserem. No meu caso em específico e que anima esta dissertação, ao propor um diálogo com a cinematografia, e em outras situações de aprendizagem envolvendo as imagens publicitárias e objetos estéticos presentes no ambiente dos estudantes, sem abandonar as imagens consagradas que constituíram a História da Arte, pode-se

criar uma aproximação mais rica, mais viva, onde se pode desenvolver um olhar diferente do tradicional, que tem mais a ver com a cultura do videoclipe, de instantâneo, de

associação, que o jovem faz muito bem. (HERNÁNDEZ, 2003, p. 01).

Contudo, é inequívoca a constatação de que as imagens técnicas, em especial as imagens do cinema, fragilmente integraram o referencial imagético com o qual o ensino de artes vem dialogando no decorrer de sua história. Desse modo, questionamentos são abertos para se pensar os modos de entendimento ou interpretação a partir da multiplicidade e simultaneidade de imagens que a contemporaneidade oferece aos nossos educandos.

Seqüência dois: as noções de imagens técnicas

A contemporaneidade tem configurado diversas noções, usos e semânticas do termo *imagem*. Conseqüentemente, tem sido tarefa impossível formular uma única definição que dê conta de abranger todos os seus empregos possíveis. Mesmo ante essa diversidade de significações, em todas as suas manifestações, as imagens nunca são neutras e sempre estão representando, apontando ou questionando algo.

Embora as imagens nem sempre nos remetam ao visível, elas tomam algumas características do visual, tais como formas e cores. Elas são intrinsecamente dependentes da produção dos sujeitos, tanto enquanto forma imaginária, quanto em sua manifestação matérica. Ou seja, necessariamente elas perpassam por quem as elabora, materializa, bem como por quem as percebe ou reconhece.

Localizando-me neste contexto, compartilho das concepções atuais sobre as quais o ensino de artes visuais deve tomar, como desafio, o mundo imagético, uma

vez que as pessoas têm se pautado e configurado suas identidades e seus modos de entender o mundo por meio das relações com as imagens em sua multiplicidade de papéis, finalidades e intenções narrativas. Nesse sentido, comungo preocupações decorrentes da noção de que fica a cargo do docente, em específico daquele que ministra a disciplina Artes Visuais, a discussão e a sistematização dos variados procedimentos de produção, distribuição e interpretação imagéticas.

Ante a necessidade de maior e melhor compreensão do conjunto teórico que configurou e estruturou os campos conceituais e procedimentais ligados às imagens técnicas, fundamentei minhas reflexões nas interlocuções estabelecidas com as obras de Vilém Flusser (2002), Jacques Aumont (2003) e Michel Marie (2003).

Para Flusser (2002), as imagens são

superfícies que pretendem representar algo. Na maioria dos casos, algo que se encontra lá fora no espaço e no tempo. As imagens são, portanto, resultado do esforço de se abstrair duas das quatro dimensões de espaço tempo, para que se conservem apenas as dimensões do plano. (p. 07)

Flusser (2002) acrescenta, ainda, que imagens são “códigos que traduzem eventos em situações, processos em cenas. Não que as imagens eternalizem eventos; elas substituem eventos por cenas” (p. 07). Com isso, o autor esclarece que imagens

são mediações entre homem e mundo. O homem ‘existe’, isto é, o mundo não é acessível imediatamente. Imagens têm o propósito de representar o mundo. Mas ao fazê-lo, interpõem-se entre o mundo e o homem (p. 09).

Nessa perspectiva, Flusser entende que os homens se configuram culturalmente, a partir das relações mediadas pelas imagens, evidenciando que elementos simbólicos são operados tanto na produção, distribuição e interpretação das imagens, a partir da cultura sobre a qual os sujeitos se inserem.

Ao desdobrar o conceito e as abrangências sobre a imagem, Aumont e Marie (2003) comentam sobre a variedade de classificações que o verbete pode alcançar. Eles principiam as conceituações informando que as imagens “se dirigem, notadamente, a nossos diversos

sentidos (imagens visuais, auditivas, táteis, olfativas, etc.)” (p. 160), ou seja, as sensações acompanhadas de idéias são rotuladas como “imagem mental”.

Adiante, divergindo do conceito de Flusser, para quem as imagens representam algo, Aumont e Marie (2003) referem-se, também, às imagens produzidas a partir de fenômenos naturais, citando o “reflexo, sombra, visão através de um corpo transparente etc” (p.160). Para os autores, esses fenômenos são “multiformes, e que, notadamente, seu vínculo com a noção de representação, *a fortiori* com a de analogia, é bem variável” (Idem). Sendo assim, suas anotações são confirmadas a partir da observação da arte do século XX e da presença de “muitas imagens não representativas: o que se chama de ‘pintura abstrata’” (Idem).

Outras definições são apresentadas por Aumont e Marie (2003), variando seus empregos e suas relações: “imagem-ação”, “imagem-afecção”, “imagem-percepção”, “imagem-pulsão” e “imagem-tempo”, variações que dizem respeito às imagens técnicas e, em especial, às imagens cinematográficas.

Ao pensar sobre a hegemonia das imagens fixas e artesanais, no tocante ao conjunto de imagens que freqüentemente foram discutidas no ensino de arte durante o século XX, em especial do Brasil, é imperativo indagar: o que são imagens técnicas? Como são produzidas ou manipuladas tais configurações imagéticas? Como se dão os diálogos com o mundo, mediados pelas imagens técnicas, em um contexto de educação formal? Como se daria um conjunto de aprendizagens artísticas, cujo objeto mediador fosse fundado nas imagens técnicas? A tímida presença da imagem técnica nos currículos se dá por meio de uma formação acadêmica centrada nas imagens tradicionais? A confirmada hegemonia ocorre em consequência do contexto precário de ensino e estrutura física em que as escolas se inserem?

Alguns questionamentos puderam ser, de certa forma, respondidos pela pesquisa que é objeto desta dissertação. Outros necessitarão de diferentes teorias e observações posteriores. A partir das leituras de Flusser, por exemplo, encontrei apontamentos que nortearam minhas reflexões como professor e pesquisador. Nesse sentido, organizei um caminho peculiar para a compreensão

da imagem técnica e sua inclusão no ambiente escolar, por meio da disciplina arte, especificamente, no contexto das artes visuais.

Para Flusser (2002), a imagem técnica é a “imagem produzida por aparelhos. Aparelhos são produtos das técnicas que, por sua vez, é texto científico aplicado. Imagens técnicas são, portanto, produtos indiretos de textos” (p.13). Assim, as imagens técnicas são produzidas por equipamentos. Por meio das “caixas pretas”, uma distinta ordem imagética passou a ser configurada e mudou as relações entre o homem e o mundo. Exemplificando essa nova leitura imagética mediada por máquinas, Flusser acrescenta que o “aparelho fotográfico pode servir de modelo para todos os aparelhos característicos da atualidade e do futuro imediato” (p. 19). A câmera fotográfica foi o primeiro aparelhamento a gerar imagens, as quais podem ser consideradas como partes constituintes de uma nova compreensão sobre as representações, compreensão esta que dispensa a figura do artista enquanto realizador da imagem.

Outras duas importantes definições sobre imagem apresentadas por Aumont e Marie (2003) são de

grande interesse para este trabalho: as imagens cinematográficas e as imagens-movimento. Para os autores, a imagem cinematográfica é

plana, enquadrada, o que assemelha às imagens da pintura e da fotografia. Como essas imagens, ela possui uma ‘dupla realidade perceptiva’: é percebida, a um só tempo, como bidimensional e tridimensional (...) no cinema, isso implica que a imagem do filme seja percebida, a um só tempo, como plana e ‘profunda’, tendo uma das duas percepções, conforme os momentos, tendência a sobressair (2003 p. 160).

No que diz respeito à imagem-movimento, os autores Aumont e Marie (2003) aferem que

a imagem cinematográfica aparece, de saída, como radicalmente nova, pois ela está em movimento; é essa a idéia de uma imagem fundamentalmente diferente das outras imagens, porque ela possui uma qualidade que a diferencia (ela não se contenta em acrescentar o movimento à imagem), que inspirou as primeiras teorizações do cinema, de Münsterberg a filmologia (p. 163)

Em relação ao modo de produzir imagens, a imagem técnica elimina a pessoa consagrada do artista, pois qualquer pessoa que domine os mecanismos da “caixa preta” pode gerar imagens novas, estabelecendo diferentes diálogos com o mundo. Através da reprodutibilidade dessas imagens, sua distribuição foi amplamente facilitada, o que provocou mudanças significativas, tanto na memória quanto na documentação, na informação, na arte e no entretenimento.

Nessa direção, com tamanha inserção das imagens técnicas na vida contemporânea, com diferentes possibilidades de geração imagética, quer sejam fixas, quer sejam em movimento, através dos aparelhos tradicionalmente conhecidos e, mais recente, até dos telefones móveis, abre-se, também, um considerável e admirável cenário repleto de alternativas a serem ensinadas e aprendidas, as quais capacitarão os estudantes para perceber, interpretar e criticar o mundo em que vivem. Assim a escola se estabelece, mais uma vez, como um dos lugares nos quais estes saberes podem e devem ser discutidos.

Seqüência três: minha formação acadêmica inicial

Ingressei na Faculdade de Artes Visuais – FAV – em 19 de abril de 1999, uma terça-feira, e estava ansioso para vivenciar tudo que os professores proporcionassem em aprendizagens. Lá estava eu, maravilhado com as aulas de Desenho de Modelo Vivo, de História da Arte, fazendo um esforço para compreender os Fundamentos da Arte na Educação e todos os demais tópicos que integravam o currículo. Havia aquelas disciplinas de que eu gostava menos, como, por exemplo, Canto Coral, Teatro e Oficina de Musicalização, em parte por timidez ou por querer aprender mais sobre as Artes Visuais, principal ênfase do currículo de Educação Artística.

Junto ao corpo docente da Licenciatura, discussões curriculares eram travadas, sobre as alterações necessárias para corrigir equívocos decorrentes da abordagem polivalente vigente ainda no curso. As discussões caminhavam para a proposição da Licenciatura em Artes Visuais, que proporcionaria uma formação específica, afinada com o novo cenário para a formação dos

professores em arte educação, em que se discutiria com mais propriedade o ensino de arte centrado nas relações de ensino e aprendizagem pautadas na imagem.

A direção da Faculdade, juntamente com os professores que discutiam a questão, sugeriu que todos os alunos que compunham minha turma migrassem para o novo currículo. E eu, que não tinha afinidade com as propostas das disciplinas de Teatro e Música, comecei a influenciar alguns colegas para que optassem por migrar, ao argumentar que, com uma formação mais específica e atualizada, seríamos arte-educadores mais críticos e reflexivos, capazes de desenvolver propostas educacionais de maior consistência e significação.

A migração aconteceu e começamos a verticalizar nossos conhecimentos em arte educação / artes visuais. Em História da Arte, que anteriormente só era ministrada nos dois primeiros anos, com caráter universal e polivalente, o que incluía a História da Música, passava agora para quatro anos, ampliando as questões das artes visuais, abarcando a História da Arte na América Latina, principalmente a do Brasil. Verticalizamos também as discussões sobre os aspectos sócio-culturais da imagem,

assim como sobre as poéticas e teorias da arte contemporânea, fotografia e novos meios, metodologia do trabalho de investigação e trabalho de conclusão de curso, estas eram algumas das reflexões que o currículo anterior não propunha, que avanço na formação!

Desse modo, muitas discussões acerca da imagem, suas implicações sociais, simbólicas e culturais foram levantadas pela turma. Ao lembrar aquelas disciplinas que compuseram o currículo, pude vislumbrar o pensamento identitário defendido pelos professores em torno do ensino de arte. Pude perceber, ainda, como minha identidade profissional, e também cultural, começava, então, a ser forjada, o que me fez lembrar de uma afirmativa de Tomás Tadeu Silva (2002), segundo a qual, o currículo

é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (p.150)

As ausências também são significativas e contribuem para a compreensão de onde se passa a configuração das identidades. Nesse sentido, a nova organização curricular verticalizou pouco as discussões em torno dos processos imagéticos resultantes das imagens técnicas. Integrava o currículo somente a disciplina Fotografia e Novos Meios, que objetivava proporcionar um domínio da técnica fotográfica, essencial neste novo cenário, mas sem reflexões endereçadas ao universo da arte educação.

Ainda em relação às imagens técnicas, discussões em torno das imagens em movimento, em especial as do cinema, não foram pensadas por aquele currículo. A linguagem cinematográfica iniciou-se inteiramente visual e só após algumas décadas é que integra o som às imagens, gerando agenciamentos no campo do audiovisual. Todavia, não perdeu sua natureza imagética, e, neste contexto, imprescindível seria sua inclusão na formação dos docentes de artes visuais e, conseqüentemente, do universo escolar.

Nessa ordem, e como futuros professores de artes visuais que se orientariam em torno das imagens, em

suas múltiplas dimensões, tais discussões, na formação inicial, abririam outros caminhos possíveis para a ação educativa e, conseqüentemente, ampliariam percepções de mundo, por meio das interações imagéticas mediadas inicialmente pelo cinema e, posteriormente, pela tevê.

Em relação às imagens técnicas em minha formação inicial, elas não tiveram lugar, denunciando mais uma vez que *o cinema não estava lá*.

Àquela época, discussões em torno do ambiente escolar foram iniciadas com as disciplinas específicas que estabeleceram interlocuções entre os processos pedagógicos, as relações de ensino e aprendizagem e as artes visuais. Disciplinas tais como: Ensino de Arte e Educação Especial; Arte, Percepção e Aprendizagem; História do Ensino das Artes Visuais no Brasil e Práticas Pedagógicas I, II e III, por exemplo, desde o segundo ano foram responsáveis pelas reflexões e aproximações com o universo da arte educação; tudo isso já no segundo ano da graduação e não apenas no quarto, como era previsto no antigo currículo de Educação Artística.

Ao recordar as experiências mais significativas e que afetaram minha interação com o mundo

estético e do trabalho, durante minha formação inicial, percebi que, especificamente, a disciplina Práticas Pedagógicas, em especial a do terceiro ano, muito contribuiu com o meu modo de entender o ensino e a aprendizagem em arte e, conseqüentemente, organizar os processos metodológicos e selecionar os variados conteúdos de acordo com cada objetivo; enfim, forjar identidades.

Essa disciplina foi organizada em torno de ações variadas em relação à prática docente, e que, hoje percebo assim, são marcas que configuraram minha concepção de professor. De fato, foi no cotidiano da disciplina Práticas Pedagógicas II que comecei a compreender a organização do tempo e do espaço na escola, por meio da redefinição dos conceitos e das competências em arte, mediados pelos Projetos.

Tais discussões estão na base da formação de minhas concepções sobre arte educação. Foram os passos iniciais de uma longa caminhada que, a cada nova leitura, a cada nova interlocução, a cada nova aprendizagem, foram demarcando melhor meu lugar na escola onde iria estagiar, oportunizando espaços para a ação-reflexão no vasto

território artístico-cultural, no qual estava inserido para o cumprimento de exigências ligadas ao campo de estágio junto a alunos da escola pública municipal.

Para o cumprimento do que se esperava na escola onde o estágio se realizaria, a professora Dra. Irene Tourinho elaborou e sistematizou um modo de inserir a arte na escola, a partir de temáticas variadas que atendessem aos temas em discussão nas escolas, sobretudo dos conhecimentos das artes visuais como, por exemplo, arte e artistas, arte e corpo, arte e meio ambiente. Este modo de organização e sistematização dos conteúdos artísticos foi denominado de Unidade Temática de Ensino - UTE.

A UTE consistia na elaboração de sete aulas integradas a uma temática específica, devendo ser formuladas seguindo uma estrutura que se compunha a partir de objetivos específicos, processos metodológicos, conceitos, palavras-chave e recursos materiais e imagéticos. Organizando assim os conhecimentos artísticos, a cada encontro, novos conceitos, novas palavras-chave e interações imagéticas, tanto na dimensão do apreciar / ler quanto na elaboração de produções artísticas, eram discutidas e reforçavam os conceitos

tratados anteriormente, ampliando, portanto, a aprendizagem acerca da linguagem visual.

Percebo hoje que aquela forma de sistematizar os conhecimentos em arte, proposta pela professora Dra. Irene Tourinho para inúmeras práticas pedagógicas, era versatilmente “mista”, ou melhor, “híbrida”, como define Peter Burke (2003, p. 15). Em sua composição teórica, a organização da UTE se vinculava, a meu ver, ao pensamento de J. Dewey, através de suas concepções sobre a necessidade da aprendizagem dos conceitos. Referia-se à proposta de currículo em espiral, que via o ensino das idéias-chave de J. Bruner e ainda a compreensão de Ana Mae Barbosa sobre a importância da imagem para o ensino e para a aprendizagem significativa em artes visuais.

Uma outra marca que se delineou em minhas concepções, formando um modo de ser professor de arte, amparado pelo trabalho pedagógico desenvolvido por projetos, foi que, concomitantemente a esses momentos de aprendizagens sistematizadas e mediadas pelas ações da referida disciplina, eu trabalhava como arte educador em uma escola da Secretaria Municipal de Educação - SME, no

ciclo I, correspondente à “alfabetização, primeira e segunda séries” (SME, 2004, p. 21) da primeira fase do Ensino Fundamental. A organização do tempo e dos espaços pedagógicos, nesta rede de ensino, é amparada conceitualmente no Ciclo de Formação Humana, que estabelece que a educação

por ciclos de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor as características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa, portanto, ‘dar mais tempo para os mais fracos’, mas, antes disso, é dar tempo adequado a todos. (SME, 2004, p. 30).

Sendo assim, uma das características desse arranjo escolar é o agrupamento dos alunos por idade, independentemente das aprendizagens adquiridas, respeitando os ritmos próprios de cada sujeito e buscando desenvolver sua formação integral. Em contrapartida, outras problemáticas oriundas desse modo de instalação do Ensino Fundamental surgem, tais como a defasagem do aprendizado em relação à idade, a transferência de alunos que vinham de uma escola que não possuía tal

organização, e a não-adoção de notas como pressuposto para o avanço à série seguinte e outras implicações.

A escola em que trabalhei decidiu adotar a concepção do Tema Gerador, ou seja, organizar seus projetos de ensino em torno de um tema surgido nos embates dialógicos entre estudantes e professores. Assegura Antônio Fernando Gouveia da Silva (2004) que os projetos interdisciplinares que se orientam pelo Tema Gerador apóiam-se na “dialogicidade como referência para a construção do currículo e como dinâmica proposta para a vivência das atividades em sala de aula” (p. 122).

O Tema Gerador se configura, então, nas falas significativas e carregadas de contradições e sentidos comuns dos estudantes em torno da realidade na qual a comunidade escolar se encontra inserida. Desse modo, todas as disciplinas da matriz curricular buscam elencar os seus conteúdos específicos e necessários para a ampliação dos conhecimentos denominados de senso-comum, agora transformados em conhecimentos sistematicamente organizados e refletidos diante do desenvolvimento do tema levantado.

Naquele ano, além da experiência com a UTE desenvolvida na disciplina Prática Pedagógica II, elaborei outras três temáticas em arte para a escola. Aquelas experiências contribuíram para a reflexão de minhas ações em torno do ato da docência. Transcendendo a visão pragmática, elas propiciaram ainda subsídios para a formatação de minha identidade, pois percebo que, a cada unidade temática que realizava e realizo junto aos alunos e com os alunos, ia, e vou me configurando intelectual, cultural, emocional e imagetivamente.

No ano seguinte, coleei grau e assumi a função de professor efetivo das redes estadual e municipal de Educação. Desde então, venho trabalhando em duas escolas periféricas em Goiânia, convivendo com realidades diferentes do ponto de vista estrutural, procedimental e conceitual. Em cada uma dessas realidades, tenho que desenvolver conteúdos das artes visuais significativos aos estudantes, mas suas organizações se dão sempre no formato de projetos. Geralmente, as temáticas têm envolvido questões multiculturais, sobre a história da arte, o meio ambiente, biografias de artistas, dentre outras

temáticas inseridas nos variados contextos solicitados pelas escolas.

Essa reflexão sobre a minha formação inicial e sobre as minhas primeiras experiências pedagógicas, já graduado e tendo assumido o cargo efetivo nas redes estadual e municipal, levou-me à constatação de uma ausência: os currículos por mim propostos, materializados nos diversos projetos para a expressão e compreensão artística, não consideraram a cinematografia como linguagem artística, em sua dimensão histórica, com especificidades no tocante aos recursos materiais, técnicas e com vocabulários próprios. Ou seja, o cinema não apareceu em nenhuma de minhas temáticas. Sempre que lidava com filmes em sala de aula, a abordagem dava-se de modo didático; eu os adotava como recurso didático ou como elemento ilustrador, rico em informações, sobre vida e obra de artista ou referentes aos campos históricos e multiculturais da arte que estivéssemos estudando.

Seqüência quatro: meus encontros com a arte

Meu contato com a arte, em especial com as artes plásticas, teve início na infância, incluindo as várias atividades de desenho desenvolvidas em casa, nas ruas 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 que enfeitavam minha casa, sendo cada uma composta por quatro quadros, que representavam casarios coloniais e paisagens rurais.

Na série Casarios, o primeiro plano foi composto por ruas de pedras com algumas pessoas; no segundo quadro, os casarios lembravam Ouro Preto, com pessoas nas portas ou janelas. Somente no terceiro plano essa estrutura era modificada; em um deles havia um céu extremamente azul; em outro, montanhas distantes e azuladas e, no terceiro, poucas árvores floridas. Somente o quarto quadro extrapolou essa organização por três planos

e seus casarios ocupavam o espaço inteiro da tela, todos muito coloridos, harmônicos e geometrizados.

Com a série Paisagens Rurais, as quatro pinturas emolduravam, imaginariamente, cenas do cotidiano de cortadores de cana; esse era o nome que eu atribuía, na época, aos bóias-frias. Em uma tela, a composição representava os homens, as mulheres e as crianças trabalhando sob o sol escaldante; em outra, eles apareciam descansando; numa terceira, um recorte foi feito nas mãos de um único trabalhador cortando cana, e a última era uma cena ampla do canavial. Nesta série, as cores verde, amarela e azul, assim como a dor, a tristeza e o cansaço eram muito intensos.

Geralmente eu ficava por ali, envolvido pelas formas e sensações, tentando imaginar como se realizava 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, dos quartos, os corredores, empilhados em um canto, no chão. Eu ficava deslumbrado com tantas cores e formas. Em algumas eu conseguia reconhecer os objetos e demais figuras, em

outras não, pelo fato de umas serem figurativas, enquanto outras pareciam demonstrar abstrações geométricas. Achava tudo muito bonito, encantador, mágico até. Minha tia se trancava no quarto com uma tela em branco, pincéis, tintas e, horas depois, quando de lá saía, trazia o quadro pintado. Muito gostaria de ficar com ela no quarto, no momento daquele ritual, mas era expressamente proibido. Aquilo 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 também pudesse pintar. Só que o contexto socioeconômico familiar e a situação precária do comércio de Jataí, minha cidade natal, não permitiram que meus pais realizassem tal desejo. Entretanto, minha mãe, sensibilizada, conseguiu disponibilizar materiais alternativos e, então, comecei a pintar em tecido. Como aquela experiência foi prazerosa! Já me sentia um artista!

Por volta dos doze anos, fui perdendo a “*vontade de ser artista*” e comecei a fazer as coisas que os outros garotos faziam. Eu gostava de conversar com

amigos, passei a estudar menos, e o meu projeto de vida tornou-se ingresso na Aeronáutica. Mas tudo passou e, quando a Secretaria Municipal de Cultura de Jataí inaugurou o Museu de Arte Contemporânea, disponibilizando diversos cursos em Artes Plásticas e uma extensa programação com exposições, todo aquele desejo, talvez reprimido, quem sabe esquecido, voltou à tona, e retornei a pintar. Dessa vez, pude experimentar materiais próprios à pintura, como tinta a óleo, tela e pincéis, sob a orientação de uma arte educadora licenciada em Uberlândia. Desde então, passei a me dedicar à pintura. Pintava a óleo, com aquarela, trabalhava com lápis de cor, giz pastel, usava colagens em meio a essas técnicas. As temáticas eram sempre revisitações dos temas utilizados por artistas consagrados pela história da arte ou pela cidade, com variações em torno dos nus, de paisagens urbanas, casarios. Mas tinha especial predileção pelas folhagens de bananeiras.

O contato com a professora Dulceni Maria de Lima, a arte-educadora do Museu de Jataí, foi rico no tocante às experiências estéticas, aos debates e às reflexões, do mesmo modo como o contato com livros de

arte, sempre inspiradores, a fim de que pudesse continuar meus estudos, em nível universitário. No final de 1998, inscrevi-me para o vestibular e, já em 1999, iniciei meus estudos, decidido pelo campo do ensino de arte.

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 suas diversas 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*.

Nesse contexto variado de possibilidades imagéticas, que abrange desde a pintura à instalação, do vídeo à performance, reconheço que as imagens fixas e figurativas ocuparam, de forma hegemônica em minha

formação, sobretudo no que diz respeito às imagens técnicas. Os poucos álbuns de fotografia da minha família se limitavam a registrar o meu crescimento e o de meus irmãos. Uma vez a cada dois ou três anos, minha mãe contratava algum fotógrafo da cidade para a sessão de fotografias. Nesse dia, vestíamos a melhor roupa e éramos posicionados entre as flores do jardim ou entre os móveis da casa, à espera do *flash*.

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.

Verifico, assim, o quanto, em meu desenvolvimento cognitivo, as imagens técnicas aparecem de modo tímido e instrumental. Mais uma vez, *o cinema não estava lá*, nos meus encontros com a Arte. Como ele exerceu pouca influência sobre o meu perceber e o meu modo de interpretar o mundo!

Alguns dos meus mais significativos encontros com a arte, posso assegurar, após o ingresso na Universidade, ocorreu em ambiente escolar. Deu-se por meio da escrita dos projetos e da elaboração das aulas, em afinidade com o que era proposto pela escola ou solicitado pelos alunos, na seleção dos materiais didático-pedagógicos, na escolha de imagens que representassem ou discutissem determinada temática, assim como na tomada de decisões em usar esse ou aquele suporte, nos tamanhos e texturas variados, o que implicava o uso de pincéis de diferentes modelos e números, com tintas de diversas cores e procedências.

Posteriormente, a sistematização dos conhecimentos a serem discutidos e apropriados, já em sala de aula, várias eram, e sempre serão, as expectativas, os anseios, as frustrações e as aprendizagens. Por meio das discussões sobre arte e cultura, através dos exercícios de leitura imagética e nas visitas a museus, galerias ou aos ateliês, ou experimentando materiais plásticos e técnicas variadas, os estudantes e eu, configuramos *outros modos de ver* e interpretar as relações sociais, políticas, econômicas, religiosas, estéticas e humanas, por exemplo.

Entretanto, afirmo que, enquanto não incluirmos em nossas discussões sobre arte e cultura, por intermédio dos exercícios de leitura de imagens, tanto fixas quanto em movimento, nas visitas a museus, galerias, ateliês e salas de projeções cinematográficas ou, ainda, experimentando materiais e técnicas variadas, desde a pintura a produções videográficas, os estudantes e eu não configuraremos plenamente *outros modos de ver* e nem poderemos multiplicar todas as maneiras de estesiar as relações acima citadas.

Por fim, este capítulo se configurou a partir de alguns apontamentos em torno do objeto que anima minha pesquisa, demarcado pelas discussões relativas à instância das imagens técnicas, especialmente as imagens em movimento geradas pelo cinematógrafo, nas origens do cinema. As reflexões iniciaram-se pela análise acerca das influências de teóricos e teorias estrangeiras que contribuíram para o percurso, ou percursos, do ensino de artes visuais no Brasil no século XX. Tais ponderações, no ambiente da história do ensino de artes visuais, levaram à constatação da timidez das imagens técnicas neste contexto, imprimindo a necessidade de ponderar sobre o

campo das imagens técnicas e suas possíveis inserções nas práticas educativas.

Neste capítulo, busquei verticalizar as discussões sobre essas configurações imagéticas, refletindo então, sobre minha formação acadêmica inicial, meus encontros com a arte, numa dimensão subjetiva, destacando, mais uma vez, o lugar, ou melhor, o não-lugar da cinematografia nestes espaços. No capítulo dois, discutirei alguns conceitos e atitudes que caracterizam o ato de pesquisar, abordando temas como as características entre pesquisa e metodologia, a filosofia que rege a pesquisa-ação e a pesquisa docente, como condição para se desenvolver ações reflexivas.

**CAPÍTULO SEGUNDO:
PRESSUPOSTOS TEÓRICO - FILOSÓFICOS DA
INVESTIGAÇÃO**

Seqüência um: os caminhos metodológicos

Para as várias reflexões sobre os caminhos metodológicos que orientam esta pesquisa, cujo objeto de discussão é a inserção das imagens cinematográficas no ambiente do ensino das artes visuais, considerarei, primeiramente, ser necessário discutir os seus marcos referenciais e, por conseguinte da metodologia de pesquisa, como condição imprescindível para uma compreensão crítica e reflexiva em torno desse momento novo e importante em minha formação continuada.

Qualquer ação de investigação decorre da necessidade humana de compreensão de como as variadas experiências em sociedade são elaboradas, representadas, interpretadas e significadas, por meio dos múltiplos percursos, de antemão pensados e orientados pela necessidade, razão e vontade.

As discussões sobre pesquisa e metodologia têm levado às possibilidades de compreensão dos contornos, das fronteiras e dos espaços específicos em cada uma dessas ações deflagradoras da ciência.

Diretamente ligado à pesquisa, encontra-se o desejo de soluções para os problemas de ordem pragmática e a necessidade humana de construção de novos conhecimentos.

Dentre os limites, os papéis e as atitudes que diferenciam *pesquisa* de *metodologia*, diversos são os autores que discutem e caracterizam temáticas específicas em torno dos momentos que envolvem a elaboração de paradigmas e que fundamentaram conceitualmente este trabalho. No entanto, a escolha da obra de Silvio Zamboni como ponto de partida deve-se ao fato de se tratar de um pesquisador que levanta questões relativas ao ambiente das artes visuais.

Toda metodologia tem a finalidade de organizar e estruturar os percursos de qualquer pesquisa. Em Zamboni (2001), encontrei algumas definições do conceito de *pesquisa*, ligadas à idéia de uma procura metódica por soluções relativas ao conhecimento humano. Por ser uma ação sistemática, necessita do suporte de métodos planejados e do ajuste aos princípios epistemológicos.

Já em relação à metodologia, Zamboni (2001) pondera que qualquer pesquisa necessita de procedimentos metodológicos e, que por meio desses, os caminhos são trilhados no propósito de alcançar os objetivos pretendidos e as resoluções almejadas. Para o autor, toda pesquisa necessita de um método para chegar a seus objetivos. Método, então,

é o caminho pelo qual esses são alcançados. Poderá haver vários caminhos diferentes, mas existirá sempre um mais adequado para ser trilhado. Essa adequação não diz respeito somente a uma escolha no seu sentido lógico mais apurado, o adequado revela também o ponto de vista pessoal de quem escolhe, (o que é adequado para um indivíduo obrigatoriamente pode não ser para outro), e o paradigma em que o indivíduo está atuando, pois a escolha do caminho adequado está intimamente ligada ao conjunto de regras e das teorias em que se está atuando (p. 43).

Após a compreensão das diferenças entre pesquisa e metodologia, entendendo que elas se encontram, intrinsecamente, complementares, pode

aproximar estes conceitos, integrando o que se achava no campo da teoria com minha experiência docente, resultando em uma prática mais reflexiva. Contudo, ficou entendido que a escolha de procedimentos metodológicos suficientemente organizados configuraria um caminho possível para a resolução de problemas com os quais a sociedade contemporânea encontra-se envolta.

Encontrei, em René Barbier (1997), argumentações sobre as quais os pesquisadores das ciências humanas e sociais têm, atualmente, vislumbrado contornos, bordas ou fronteiras menos rígidas em torno da prática da pesquisa, que admitem possibilidades de ações de intervenção e de procedimentos alternativos.

Na atualidade, o ato de pesquisar tem testemunhado a leitura para novos paradigmas, e por que não pensar *outros modos de ver*? No cenário posto, estão em questão os modelos legitimados pelo paradigma moderno. Situados em um contexto, como aponta Stuart Hall (2005), de hibridismos, descentramentos, deslocamentos, conseqüentemente, o campo das ciências também se contaminou, sendo influenciado agora por questionamentos também locais e não só mais universais.

Neste sentido, algumas das formas existentes de fazer pesquisa foram ampliadas, agregando traços ou misturas culturais e reinventadas de acordo com os locais, sujeitos ou objetos em estudo.

Integrando-se, então, às várias abordagens metodológicas de pesquisa, encontram-se as metodologias denominadas *pesquisa-ação* e *pesquisa docente*. Estas agregam alguns procedimentos de pesquisa com os quais estabelece uma estrutura participativa, ativa e reflexiva no processo de resolução de problemas, na tomada de consciência e também de elaboração e organização de informações.

A pesquisa-ação acrescenta ao processo de pesquisa uma ação que, transformadora, modifica as concepções do grupo social inserido na pesquisa, gerando assim, *outros modos de ver*, conhecer e agir, tanto dos pesquisadores quanto dos pesquisados. A pesquisa docente, estreitamente ligada à educação, propõe uma reflexão-na-ação, segundo a qual, a análise e a interpretação da própria prática resultam em tomadas de consciência na relação ensino aprendizagem, mudanças de

paradigmas e na criação de conhecimentos específicos ligados à atuação docente.

Nos termos das considerações a serem desenvolvidas nos dois itens que se referem, a pesquisa-ação e suas implicações metodológicas e a pesquisa docente como possibilidade para aprender, estão, longe de constituírem-se numa formulação acabada, única ou como verdade absoluta. Antes, elas apresentam um modo particular e individual que encontrei para contextualizar, ou melhor, recontextualizar toda a problemática acerca das imagens cinematográficas no processo ensino aprendizagem em arte, no ambiente de minha própria prática docente.

Seqüência dois: a pesquisa-ação e suas implicações metodológicas

Escolhi a pesquisa-ação e a pesquisa docente como bússolas orientadoras de meu processo de investigação, por compreendê-las a partir de seus objetivos reflexivos, práticos e de construção de conhecimentos, por oportunizarem inúmeros lugares para abordar a temática em questão, permitindo um ambiente privilegiado à interação, à sensibilidade e à reflexão humana no processo de construção de conhecimento. E, também, por considerar que as metodologias nunca são neutras, pressupondo, sempre, escolhas de cunho subjetivo, relativas aos contextos e condições de pesquisa.

A pesquisa-ação é, assim, caracterizada por Michel Thiollent (2004), como sendo um:

tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema

estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p. 14).

Além disso, a pesquisa-ação não é apenas uma orientação de ação emancipatória, ou encaminhadora de resolução para as problemáticas dos grupos das classes dominadas. Apesar desse engajamento sociopolítico, ela é discutida em outras esferas sociais como as de arranjo técnico-organizativa, no ambiente da educação, em instituições de comunicação, difusão de tecnologia e militâncias políticas e sindicais com o intuito de tomada de consciência da realidade observada ou que se esteja inserida e que necessita de uma intervenção transformadora.

Assim, Thiollent (2004) assegura que, por meio de pesquisas orientadas pelas concepções teórico-práticas da pesquisa-ação, é possível compreender a não neutralidade das ações e das escolhas e, também, estudar as dinâmicas dos problemas, decisões, ações, negociações, conflitos, merecendo, ainda, especial atenção, a possibilidade de tomadas de consciência entre os agentes

durante o processo de transformação da situação. Nesse sentido, a observação

do que ocorre no processo de transformação abrange problemas de expectativas, reivindicações, decisões, ações e é realizada através de reuniões e seminários nos quais participam pessoas de diversos grupos implicadas na transformação (p. 19).

Esclareço que, além da associação de minha participação na ação deflagrada da resolução de um problema cujo foco é a ausência das imagens cinematográficas no ensino de artes, a pesquisa-ação associada à pesquisa docente empreende o objetivo da construção de conhecimento experimental, não fixo, numa relação dialética e dialogal entre a teoria e a prática da sala de aula. Nesses termos, a reflexão-na-ação possibilitou um aprendizado significativo, tanto aos estudantes quanto para mim, sobre as implicações da inclusão das narrativas cinematográficas no ensino de arte. Pude perceber, modificar e ampliar o modo como vejo e entendo a escola, a docência e os alunos a partir da minha própria atividade.

Em consonância com Thiollent, afirmo que, na escolha pela pesquisa-ação, foi necessário relacionar os objetivos de ordem pragmática com os de construção de conhecimento em torno das inúmeras possibilidades de discussão e interpretação das imagens cinematográficas no ensino de artes visuais. Nessa perspectiva, o autor argumenta que

quando os pesquisadores têm os objetivos de pesquisa bem definidos, podem progredir no conhecimento teórico sem deixar de lado a resolução dos problemas práticos sem a qual a Pesquisa – ação não faria sentido e não haveria participação (THIOLLENT, 2004, p. 52).

Nesse sentido, um conjunto de aprendizagens envolvendo as narrativas visuais dos irmãos Lumière e de Georges Méliès foi elaborado, na intenção de observar e discutir juntamente com os alunos do segundo ano do ensino médio, o que se poderia aprender com as representações visuais dos irmãos Lumière e de Georges Méliès, bem como o que podemos aprender quando produzimos narrativas visuais a partir do contexto escolar.

Descrições e reflexões mais consistentes sobre o conjunto de aprendizagens serão desenvolvidas nos capítulos seguintes.

Seqüência três: a pesquisa docente, mais uma possibilidade de aprender

Em decorrência dos vários procedimentos de reforma do sistema educativo, tanto no modo organizativo quanto no curricular, entendimentos novos são, a cada dia, inseridos acerca da profissão e da atividade docente. Uma destas concepções pode ser sinteticamente definida e ter ressaltada a prática quotidiana da sala de aula como elemento para a análise e reflexão docentes.

A reflexão é uma das possibilidades que os regentes têm para a formulação de novos saberes. Ultimamente, a reflexão tem sido utilizada por inúmeros investigadores, com base no trabalho de formadores de professores e educadores diversos que a caracterizam como *outros modos de ver* o professor e a relação de ensino e aprendizagem.

Donald A. Shön (1992) afirma que mesmo que a questão da reflexão se apresente como nova, ela já se achava refletida nos escritos de, por exemplo, Leon Tolstoi, John Dewey, Alfred Schutz, Lev Vygotsky dentre outros.

Nesses termos, pode-se considerar que, a cada pesquisa, narrativas novas são desenvolvidas, fortalecendo o imaginário social dos que pensam a escola, em torno da análise crítica dos professores sobre sua prática, resultando em diversos termos concebidos a partir dos variados olhares epistemológicos e pedagógicos acerca das relações que se apresentam quotidianamente no ambiente escolar.

As terminologias a seguir apontam o cenário de investigações e atitudes em relação ao professor como profissional reflexivo, que aprende ao ponderar sua ação, que aprende ao perceber seus equívocos, seus erros, que aprende quotidianamente mediado pelos alunos e ações que desenvolve. Então, nesse sentido o autor elucida que a

prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-ação, o professor como controlador de si mesmo (Elliot), professores reflexivos (Cruikshank & Applegate; Zeichner), o professor como pessoa que experimenta continuamente (Stratemeier), professores adaptativos (Hunt), o professor como investigador na ação (Corey & Shumsky), (...) (GARCIA, 1992, p. 59).

O ato de refletir é uma das principais características dos seres humanos. A princípio, todos os seres humanos são reflexivos e pensam sobre o que fazem. Aproximando este conceito ao universo escolar, uma prática reflexiva decorreria da auto-análise contínua, a interpretação dos professores sobre suas próprias ações, a possibilidade de debruçar sobre suas idéias e concepções, de olhá-las, examiná-las, combiná-las, recombina-las, modificá-las, de voltar atrás e de pensar sobre si mesmos, no e sobre o exercício de suas profissões.

Dessa maneira, o exercício de refletir, ou, a reflexividade, como denominou José Carlos Libâneo (2002), pode ter pelo menos três significados que se encontram distintos entre si. Com característica introspectiva, a primeira semântica do conceito de reflexividade se liga ao desempenho da reflexão a partir da consciência dos seus atos, na possibilidade que o docente tem de pensar sobre si mesmo, ainda de pensar sobre os conteúdos, as crenças, os valores e as concepções que regem suas práticas.

Num segundo sentido, fica diretamente relacionado entre a reflexividade, ação introspectiva, e as situações práticas. Agora, o ato de refletir não é

introspecção, mas algo que emana das ações, construindo uma rede de significados no decurso das experiências. Nessa concepção, os docentes podem aprender durante e depois de seus exercícios profissionais, pois a capacidade reflexiva começa numa conjuntura concreta ou externa.

E a terceira possibilidade da reflexividade é a reflexão dialética. Para este sentido, acredita-se que, anteriormente à ação docente, há uma realidade dada, que independe da reflexão de qualquer professor, mas que pode ser capturada por ele e adquirir sentido com a ação humana. Considerando que essa realidade é o mundo dos fatos, dos processos, da cultura, que se encontra em movimento constante, depois essa realidade é apreendida pelo pensamento, pela teoria, pela reflexão. Assim, imbricados realidade e pensamento, subjetividade e cultura, podem-se construir um ponto de vista, um caminho, um olhar, uma explicação do real.

Na perspectiva de Shön (1992), denominada *reflexão-na-ação*, um profissional reflexivo é aquele que dá vez e voz a seus alunos, que busca familiarizar-se com seus saberes, ouvindo-os, surpreendendo-se ao prestar atenção a suas falas e procurando as razões que os levam

a dizer o que dizem ou a fazer o que fazem. Para esse autor, este perfil profissional esforça-se para compreender suas realidades escolares, e vai ao encontro de seus alunos, buscando apreender seus ritmos e modos como processam ou constroem suas aprendizagens, ajudando-os a relacionar o conhecimento-na-ação com o saber oferecido pela escola.

Esta relação de ensino e aprendizagem é um modo de reflexão-na-ação que desenvolve no professor a possibilidade de individualizar os processos cognitivos, de dar atenção especial a cada aluno em suas particularidades, e de obter noção do seu grau de compreensão, dos seus limites e das suas capacidades. Assim sendo, uma escola pautada na reflexão-na-ação está aberta à possibilidade de se surpreender com o que os estudantes digam ou façam; refletindo, pensando sobre o fato ou sobre aquilo que foi dito ou feito, concomitantemente. E então, é preciso, também, buscar compreender a razão ou por que da surpresa. Nessa perspectiva, ainda, a escola reformula o acontecido e propõe novas experiências objetivando a comprovação de seu novo modo de ver os percursos de aprendizagem e de

entender os alunos, problematizando e questionando o cotidiano escolar.

Uma outra dimensão da reflexão-na-ação proposta por Shön (1992) consiste nas emoções cognitivas, ou seja, tem como pressuposto o sentimento de confusão e incerteza. Ele afirma que “é impossível aprender sem confusão” (p. 85). Qualquer aprendizagem tem sua fase de confusão, enfrentada além dos estudantes, também pelos docentes reflexivos. A confusão desconstrói as certezas, suscita dúvidas, questionamentos e modifica o modelo de educação que concentra na pessoa do professor a função de transmitir ou ensinar os saberes.

Escolhi a pesquisa docente como uma das orientações metodológicas deste trabalho por acreditar que o exercício docente amparado na reflexão-na-ação e sobre-a-ação resultará em aprendizagens mais significativas sobre minha própria prática docente, oportunizando, ainda, produzir conhecimentos sistematizados. Neste sentido, as aprendizagens mediadas pelas análises e interpretações de minha prática em sala de aula permitiram rever minhas concepções, meus equívocos, meus erros, e o que considero mais significativo e especial, é a possibilidade de

ouvir meus alunos, ou melhor, “aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos” (SHÖN, 1992, p. 87).

No Brasil, o educador Paulo Freire (1982) também propõe a ação pedagógica reflexiva, que nomeia ação-reflexão-ação, e cujo objetivo é a formação de uma consciência política dos envolvidos no processo educacional. Popularizado como *método Paulo Freire*, concebe que uma análise crítica dos eventos cognitivos só será possível mediante um distanciamento do contexto concreto, afastamento esse sempre mediado pela significação das situações existenciais e diárias dos educandos.

Ao compreender ação-reflexão-ação como unidades, como processos, como dependentes, como complementares, Freire (1982) afirma que a reflexão só é fidedigna “quando nos remete (...) ao concreto, cujos fatos buscam esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficientes sobre eles” (p. 135). No meu caso, a reflexão sobre a minha prática pedagógica e a dos estudantes sobre suas narrativas visuais.

Enfim, acreditando ser a realidade um emaranhado de relações entre a teoria e a prática, pretendo, com uma postura reflexiva em torno das concepções que orientam minha prática docente e em especial sobre as implicações do ensino de artes visuais mediado pelas imagens cinematográficas, construir uma práxis crítica, dialética, auto-reflexiva.

No capítulo que se segue, discorrerei sobre os contextos que se configuraram como a fase exploratória da pesquisa-ação, que culminou na ação propriamente dita, e que eu denominei como conjunto de aprendizagens, mas que de fato consiste na ação, esperada em qualquer processo investigativo, que tem a pesquisa-ação como norteadora. Assinalarei os personagens a serem estudados, as atitudes e os desafios em abordar as narrativas visuais no ambiente da escola. Relatarei também os procedimentos de pesquisa utilizados para a obtenção dos dados, por meio de entrevistas interativas e reflexivas, ressaltando a presença de um segundo observador que, membro externo ao contexto da pesquisa, exerceu importante papel ao observar e anotar o cotidiano da sala de aula, no desenvolvimento da ação.

**CAPÍTULO TRÊS:
CONTEXTOS E PROCEDIMENTOS DA
INVESTIGAÇÃO**

Seqüência um: caminhos desveladores da 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, ressalta-se 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). Diretamente ligado à minha investigação, o tema envolveu-se com o lugar, ou melhor, o não-lugar das imagens técnicas, em especial, as imagens cinematográficas no ensino de artes visuais.

Para tanto, nos momentos iniciais da pesquisa, a partir da fase exploratória, elaborei o tema da pesquisa que se ligava intimamente com a ausência, nos planejamentos curriculares, de discussões efetivas sobre as imagens cinematográficas em suas dimensões artísticas, estéticas e comunicativas. Nesse sentido, tive a necessidade de definir melhor a colocação dos problemas, o que para Thiollent (2004) “trata-se de definir uma problemática na qual o tema escolhido adquira sentido” (p. 53).

Então, estavam colocados dois grandes problemas: a ausência das imagens cinematográficas da minha própria história de vida e, também, dos planos curriculares elaborados pelos professores das escolas públicas de Goiânia. Assim, inserido nesse contexto carente

de discussões, com os alunos do ensino médio, sobre essas modalidades imagéticas, elaborei um conjunto de aprendizagens, no qual pudéssemos, os estudantes e eu, vivenciar inúmeras 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 da pesquisa-ação, e será mais bem detalhado na seqüência dois deste capítulo.

Ainda, por meio do conjunto de aprendizagens, inúmeras questões foram deflagradas em torno das narrativas cinematográficas no ambiente escolar, resultando em novas aprendizagens e em *outros modos de ver* o que víamos diariamente, percebendo outras nuances, matizes e enquadramentos. Thiollent (2004) acredita que “o fato de associar pesquisa-ação e aprendizagem sem dúvida possui maior relevância na pesquisa educacional” (p. 66), pois, na escola pode-se construir espaços para o diálogo, a interação, a compreensão e interpretação. Resultados desses outros modos de ver serão apresentados nos capítulos cinco e seis deste texto.

Assim, 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 deflagrada dos objetivos da pesquisa em questão.

Nesta pesquisa, a fase exploratória deu-se após análise de dez planejamentos curriculares de artes, desenvolvidos para o ensino médio de dez escolas públicas estaduais, localizadas em Goiânia/GO. A seleção desses 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 o de que todos os documentos curriculares analisados evidenciarão a visão dos educadores sobre as relações entre ensino e aprendizagem.

À medida que lia os currículos, eu compreendia que os conteúdos e os procedimentos metodológicos ali explicitados refletiam e materializavam as concepções e as práticas daqueles professores em relação à arte-educação. Senti, a partir desse contato inicial, a necessidade de organizar as informações ali contidas, descartando, por exemplo, as justificativas e os objetivos. Elaborei um gráfico, apêndice C, 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.

A análise dos dados teve como objetivo central identificar o que Joly chama de a “*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” (IAVELBERG, 2003, p. 26). Essa escolha deveu-se à compreensão e à certeza de que tanto as presenças quanto as ausências carregam, em si, significações que dizem muito sobre as concepções do que seja arte, educação e arte educação, contidas naqueles documentos que são legitimados pela escola e deflagradores das identidades que por eles são forjadas cotidianamente.

Logo nas primeiras leituras, após a construção e organização do gráfico, pôde ser confirmada a presença hegemônica das imagens fixas, tradicionalmente reconhecidas pela história da arte, em que prevalecem imagens reconhecidamente relacionadas com a Antiguidade Clássica, o Barroco Brasileiro, a Semana de 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.

A mais, integram as aprendizagens promovidas e aprendidas pelas aulas de arte materializadas nos documentos curriculares, técnicas variadas das artes plásticas a partir do domínio dos elementos da linguagem

visual. Procedimentos metodológicos como *leitura* e *releitura* imagética apareceram em todos os currículos, confirmando o desconhecimento etimológico e mesmo o caráter de *modismo novidadeiro* de tais designações.

Merece destaque, ainda, em 2004, a presença do teatro, da dança 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, os 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 das imagens em movimento, no âmbito das aprendizagens artísticas a serem oferecidas pelos planejamentos curriculares. Assim, foi possível constatar, de modo inequívoco, essa ausência: poucos currículos consideram a cinematografia em sua dimensão artística e estética, linguagem portadora de história, de aspectos técnicos e materiais, com vocabulários próprios.

Confirmando o peso dessa ausência, apenas um dos dez desenhos curriculares apresentou conteúdos ligados à análise e a produção cinematográfica. Nos outros nove, a utilização se dava de modo didático, ou seja, apropriavam-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. Neles, 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 como um todo. Desse modo, não desprezando, por exemplo, as visualidades fixas e tradicionais da história da arte, as “imagérias” (VIANNA, 2002, p. 85) multiculturais, híbridas, populares, publicitárias, artísticas, técnicas e, pensando

assim, a linguagem cinematográfica pode, e deve, ser integrada aos currículos de artes.

E mais, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (1999) endossam o desafio que os professores de arte, amparados nas concepções e nas práticas pós-modernas, enfrentam ao discutir em seus desenhos curriculares a enorme gama de possibilidades de compreensão, interpretação e produção imagética. Sendo assim, é pressuposto, nos PCNEM (1999) que os estudantes possam

fazer trabalhos artísticos, como desenhos, pinturas, gravuras, modelagens, esculturas, fotografias, reprografias, ambientes de vitrines, cenários, *design*, artes gráficas (folhetos, cartazes, capas de discos, encarte, logotipos, dentre outros);

saber fazer trabalhos artísticos em telas informáticas, vídeos, *CD-ROM*, *home-page*, dentre outros, integrando as artes audiovisuais;

fruir, estudar e analisar as produções em artes visuais, tanto na produção artística em geral quanto naquelas ligadas ao campo da comunicação visual como o *designer*, ou ainda naquelas produzidas

pelas 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. 176 – 179).

Ainda na fase exploratória desta pesquisa, destacam-se dois outros pontos. O primeiro foi a constatação de que a formação em Licenciatura em Artes Visuais, especialmente na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, de onde provém a maioria dos professores do Estado de Goiás, organizava-se, também, majoritariamente, em torno das manifestações tradicionais da linguagem visual, como já foi referido na seqüência três do capítulo primeiro deste trabalho. Dessa forma, os arte educadores, formados nesse contexto, acabam tendo pouco envolvimento ou conhecimento das efetivas possibilidades de educação estética propiciada pelas imagens técnicas, particularmente em movimento, que, quase sempre, são vistas com alguma dose de receio, ou mesmo preconceito, por parte dos estudantes universitários, futuros docentes, a despeito da presença intensiva do cinema em seus quotidianos.

O segundo ponto que motivou a pesquisa está intimamente ligado ao distanciamento, especialmente ao meu não-envolvimento com a linguagem cinematográfica. Em minha história de vida, a linguagem cinematográfica sempre se apresentou 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. Portanto, altamente complexa e essencial para a participação crítica e ativa de todos nas manifestações sociais e culturais.

Sendo assim, os objetivos de ordem pragmática, reflexiva e de geração de conhecimento propiciados pela pesquisa-ação e pela pesquisa docente puderam ser alcançados, pois discutir as imagens técnicas, em especial as em movimento, no ambiente do ensino de artes visuais, a partir de reflexões variadas em torno de minha própria prática docente, vem resultando na formulação de *outros modos de ver* a problemática da

ausência de tais visualidades na história do ensino de artes visuais, na prática de outros arte educadores, analisadas em seus planos curriculares, e em minha própria prática pedagógica.

Como conhecimento reflexivo, é possível despertar entre os educadores em arte, a necessidade e a importância de abordar as imagens técnicas em geral, incluídas as imagens em movimento, em suas dimensões estéticas, artísticas e narrativas, em seus exercícios escolares, na construção de saberes que se ligam diretamente à cinematografia, ao ensino de artes visuais, aos alunos, professores e comunidade escolar.

Partindo desses princípios, o da presença tímida e instrumental do cinema nos currículos escolares, e do preconceito quanto à natureza artística e estética da linguagem cinematográfica, nesta pesquisa foi proposta uma ação, com vistas a nomear um conjunto de aprendizagens ligadas às imagens cinematográficas, que desenvolvidas com alunos do ensino médio, deflagraram inúmeros dados para as possíveis reflexões e discussões em torno do ensino de artes visuais na contemporaneidade, tendo como objeto referencial as imagens cinematográficas,

apresentando a problemática: como será possível abordar a linguagem cinematográfica no âmbito do ensino de arte, com estudantes do ensino médio de uma escola pública periférica de Goiânia?

Seqüência dois: o conjunto de aprendizagens ou a ação

Em consonância com Thiollent (2004), para quem a pesquisa-ação relaciona o objetivo de ordem prática e de conhecimento ao planejar uma ação, e com Freire (1982) na concepção de ação-reflexão-ação, por meio da qual, “iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve dar a uma nova reflexão” (p. 135), elaborei um conjunto de aprendizagens que denominei de “Irmãos Lumière e George Méliès mediando a aprendizagem do Cinema”.

Esse conjunto de aprendizagens foi elaborado com vistas ao desenvolvimento de ações que possibilitassem aos educandos envolvidos na pesquisa *outros modos de ver*, de interpretar, de compreender seus cotidianos e de aprender arte na escola, por meio das imagens cinematográficas. Ainda, objetivando o entendimento e a reflexão sobre minha própria prática docente, sobre as concepções que a têm orientado, sobre o modo como construo meu currículo, quais identidades

culturais busco forjar por meio dele, como abordo os conceitos nele valorizados, como e quais relações entre os estudantes, o docente e escola são construídas, como me construo no cotidiano de minha profissão, entre outros.

Então, apoiado na idéia de Sacristán (1995, p. 97), segundo o qual “o currículo seleciona elementos, valoriza mais certos componentes em relação a outros...” elaborei um conjunto de aprendizagens envolvendo os primórdios da cinematografia, sobretudo por constatar que aquelas narrativas apresentavam temas quotidianos de seus criadores, realizados com o uso de técnicas e materiais ainda muito elementares¹ como, por exemplo, plano seqüência de curta duração e câmera fixa.

Aprender por imitação: esse conceito inspirou o desenvolvimento curricular, pois as narrativas visuais a serem realizadas pelos alunos dialogariam com dia-a-dia da escola, deveriam ter planos seqüências de aproximadamente um minuto e utilizarem efeitos de câmera fixa.

¹ Técnica e materiais elementares à luz da parafernália tecnológica desenvolvida desde então, mas que, à época, era o que representava os maiores avanços científicos e tecnológicos.

Esse conjunto de aprendizagens foi estruturado seguindo o modelo de construção curricular aprendido na faculdade, na disciplina Prática Pedagógicas II, ou seja, com o pressuposto de organização do tempo e o espaço das aulas de arte a partir de unidades temáticas, em que cada conceito teórico, imagético ou pragmático pudesse ser ampliado na aula seguinte e sucessivamente. Estas aprendizagens consistiram em assistir aos filmes dos irmãos Lumière e de Georges Méliès e a na criação videográfica, em que, necessariamente, seriam buscadas aproximações com alguns elementos da obra desses pioneiros do cinema. Ou seja, as formulações artísticas dos estudantes consistiram em apresentar registros documentários e narrativas ficcionais sobre o universo sócio-cultural da escola, a partir de alguns padrões analisados nas dos cineastas acima citados.

O conjunto de aprendizagens se organizou em vinte aulas, o que equivaleu a um semestre no contexto do Ensino Médio². Na primeira aula, o objetivo era compreender o contexto de pesquisas tecnológicas na qual

² Na divisão de carga horária das disciplinas da matriz curricular, a arte ficou com apenas quarenta aulas anuais.

originou o cinema, conhecendo a mecânica da lanterna mágica, do fuzil fotográfico, do quinetóscopio, do teatro óptico, dos vidros ilustrados, que resultaram no cinematógrafo. As cinco aulas seguintes foram planejadas para que pudéssemos assistir e conversar sobre as narrativas visuais e conhecer o contexto sócio-cultural e econômico sob o qual os irmãos Lumière se inseriam. Nesses encontros, foi possível compreender melhor as técnicas por eles desenvolvidas e reconhecer os reflexos do contexto cultural, e do espírito investigativo, curioso e sensível que os animavam.

Elaborar um roteiro que apresentasse o cotidiano da escola, distribuir as funções, compreender o significado delas, entender as etapas de realização de um filme, escolher os melhores enquadramentos, o local exato, capturar as imagens, assistir aos documentários e conversar sobre eles, foram atividades desenvolvidas nas aulas de número sete a onze.

Na seqüência, entrou em cena o contexto em que Méliès viveu. Passamos, então, a compreender sua contribuição para a história do cinema, as características que marcaram sua personalidade de fantasia, brincadeira,

magias e imaginação. Nas aulas de números 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. Já nas aulas de números dezesseis a vinte, foram estruturados os figurinos e os cenários, a distribuição das funções, elaboração, preparação e gravação do roteiro, e ainda, assistir e discutir as narrativas ficcionais.

Aqui, merece destaque o relato sobre mais esse encontro com a arte. Ao escrever a unidade temática referida, pude compreender, aos poucos, as riquezas e sutilezas das imagens em movimento. Preparando as aulas, fui descobrindo o universo sócio-cultural desses precursores do cinema, os desejos que os impulsionaram a construir, cada qual, o seu cinematógrafo, os recursos tecnológicos que empregaram em suas obras, as características principais de suas visualidades e os reflexos do seu cinema nas visualidades da atualidade. Assim, considerando reconhecida a importância da escolha das visualidades produzidas pelos irmãos Lumière e por

Georges Méliès, pois, atualmente, dentre as várias possibilidades de manifestações da cinematografia, pelo menos duas categorias tiveram neles seu nascedouro: o cinema de documentário e de ficção.

É sabido que os irmãos Lumière eram dotados de sagacidade e curiosidade, características que os impulsionaram a estudar os aparelhos que de uma maneira precária, lidavam com um tipo de imagem em movimento. Sendo assim, inventaram o cinematógrafo, um aparelho que possibilitou um modo de documentar e eternizar instantes da vida quotidiana, bem como dos acontecimentos públicos notórios. Por intermédio dessa invenção foi possível registrar o movimento do vento sobre as folhas, as ondas do mar, a fumaça na lareira, as brincadeiras infantis no parque, os conflitos emocionais humanos materializados em brigas, guerras, mortes, o triunfo dos governantes ao serem empossados. É indiscutível: esses inventores deixaram, como legado para o século XX, uma máquina que mudou a memória coletiva, a documentação e informação, a arte e o entretenimento.



Figura um: Irmão Lumière

Fonte: <http://www.notoriuns.com.br/curiosidades.html>

Com o cinematógrafo em punho, os Lumière passaram a registrar, em seus filmes, uma gama preciosa de acontecimentos transformados em temas recontados pela ótica da câmera. Cenas familiares, os primeiros passos de sua filha, o café dos bebês, as crianças brincando, o porto, as brincadeiras dos amigos no porto particular, as esposas Lumière tocando piano, os operários saindo da fábrica, o trem em movimento. Inauguravam, assim, o que Inácio Araújo (1995) denomina como sendo “um modo de captar a realidade em movimento” (p. 10). Com eles, nasceu tanto a máquina que capturava e projetava imagens em movimento quanto a possibilidade de documentar os acontecimentos quotidianos.

Contemporâneo dos irmãos Lumière, Méliès, fascinado pela nova engenhoca, entusiasmou-se com a possibilidade de incluí-la em seus shows de variedades, prestidigitação e ilusionismo. Estudou alguns aparelhos até então existentes, compreendeu os mecanismos de registro e projeção da imagem em movimento, desenhou e construiu seu próprio cinematógrafo, no qual aliava as duas funções, capturar e projetar em um único equipamento.



Figura dois: George Méliès

Fonte: <http://course1.winona.edu/pjohnson/h140/early%20film.htm>

Começava, então, a produção cinematográfica intensiva e fascinante de Georges Méliès. Esse artista passou então a criar roteiros, dirigi-los, desenhar os cenários e os figurinos, atuar (quase sempre como protagonista) e providenciar a distribuição e projeção de suas fitas em sessões que, freqüentemente, aconteciam em feiras e salões de diversão. Sozinho, ele realizava todo o percurso desde a etapa da concepção até a circulação, passando pela produção e realização. Hoje, esse conjunto de etapas é realizado por equipes formadas por dezenas de profissionais altamente capacitados.

A trucagem foi criada por ele, à sorte do acaso. Em uma ocasião, enquanto capturava imagens, seu equipamento parou alguns instantes, logo retornando às gravações normalmente. O ocorrido só foi notado durante a revelação e projeção da película, quando ele pôde perceber que os elementos de cena haviam mudado: pessoas e objetos não se posicionavam nos lugares de antes. Assim, Méliès imaginou que poderia parar intencionalmente as gravações e substituir elementos de cena, para fazer com que as coisas aparecessem e desaparecessem como truque de magia.

Mágica: nas mãos de Méliès, o cinematógrafo cumpriu o papel de instrumento de produzir mágicas. Comenta Araújo (1995) que “ele era um ilusionista, antes de ser um cineasta” (p. 12), sendo assim, os recursos do cinematógrafo possibilitaram que ele experimentasse, brincasse e inventasse diversos efeitos de trucagem. São visíveis em seus filmes os resultados dessas ilusões. Ele fazia uma série de sobreposições com a sua cabeça, separava-as do corpo e as colocava sobre uma mesa, ou desenhava partituras musicais como se elas fossem as notas musicais. Em outras cenas, dançava com as pernas e os braços separados do corpo; explodia selenitas na lua; ou fazia atores e dançarinas flutuarem sobre os astros no espaço, dentre outras possibilidades por ele exploradas.

Através das experimentações com sua câmera, Méliès conseguiu desenvolver outro efeito, que consistia em fazer com que a máquina dissolvesse a imagem, ou seja, uma inesperada aparição ou desaparecimento de uma pessoa podia ser feita com um *fade in* sobreposto ao fundo preto. Com o desenvolvimento desses recursos tecnológicos, a cinematografia foi se fortalecendo, conquistando espaço, melhorando seus procedimentos

técnicos e poéticos, adquirindo vocabulário específico e escrevendo sua história. Configurando linguagem.

No universo cinematográfico de Méliès, encontra-se uma enorme variação temática. Ele desenvolveu produções que iam da comédia ao drama, da ficção científica aos contos de fada, do mundo fantástico das ilusões aos filmes históricos e à publicidade. Portanto, fica evidenciada sua paixão pela trucagem, pois esta foi a característica principal de suas produções cinematográficas, sempre repletas de truques e *fade in* mágicos, que a todos encantavam.

Adentrando esse universo, pude compreender a dimensão da obra dos irmãos Lumière e de Georges Méliès, bem como as possibilidades de educação estética mediadas pelas imagens cinematográficas, nas interlocuções com os alunos, no desenvolvimento do conjunto de aprendizagens nas aulas de arte.

A maioria dos questionamentos empíricos e incertezas em relação à presença/ausência de tais imagens no ambiente do ensino de artes visuais foi reconsiderada. Revi, por exemplo, queixas quanto ao número excessivo de alunos freqüentando a mesma sala de aula, que era comum

a todas as disciplinas da matriz curricular do ensino médio, bem como à única aula semanal de artes com apenas cinqüenta minutos, e à precariedade ou até à falta de materiais didático-pedagógicos, tais como tevê, vídeo, câmeras filmadoras, fitas para as filmagens e outros. No decorrer das aulas, tais dúvidas quanto às imagens cinematográficas no ambiente do ensino de artes visuais foram reconsideradas.

É importante não perdermos de vista que, ao longo de sua trajetória, o cinema se configurou além das imagens em movimento, a partir da incorporação do som às suas narrativas, o que o inseriu entre as mídias audiovisuais. O cinema, em suas origens, embora *mudo* não era *silencioso*: as inúmeras projeções eram sempre acompanhadas por um apresentador que comentava o filme e por um instrumentista que, em sintonia com o enredo, promovia variadas interpretações musicais, ao vivo, animando as imagens. Desse modo, as discussões nas aulas desenvolvidas pautaram-se a partir da dimensão visual das narrativas fílmicas, tendo em vista a relevância dessas visualidades na configuração das visões de mundo na contemporaneidade, desde a primeira sessão pública de

cinema promovida pelos irmãos Lumière no subsolo do Grand Hotel, em Paris, no dia 28 de dezembro de 1895.

A partir da característica eminentemente colaborativa do cinema, um dos aspectos que estavam postos como desafios, qual seja, o número excessivo de alunos, contrariando as expectativas, mostrou-se ponto absolutamente favorável. Os educandos foram distribuídos, sem maiores conflitos, na articulação entre elaboração dos roteiros, atuação, gravação das cenas, direção e produção. Uma outra incerteza inicial, quanto à inserção das imagens cinematográficas no contexto do ensino de artes visuais, dizia respeito ao formato hegemônico da distribuição da carga horária das disciplinas que compõem a escola, no segmento do ensino médio. Como organizar o currículo e distribuir o tempo de aula de cinquenta minutos para assistir, compreender e interpretar filmes que, em sua maioria, têm duração de duas ou mais horas?

Neste conjunto de aprendizagens em especial, uma aula semanal de cinquenta minutos de duração não se configurou em desafio, pois a seleção para o desenvolvimento de minha ação contou com as narrativas visuais produzidas pelos irmãos Lumière e de Méliès que

tinham, em média, dois minutos de duração. Essa característica possibilitou uma multiplicidade de conversas e interpretações dos mesmos dentro do tempo estipulado para cada aula, servindo, ainda, de inspiração para roteiros estabelecidos por meio de um único plano seqüência, utilizando enquadramentos abertos e fechados, reforçando a não preocupação com a dimensão sonora ao enfatizar as temáticas quotidianas documentais e ficcionais, nas quais o tempo de duração das produções desenvolvidas pelos alunos não ultrapassou dois minutos.

A mesma constatação não vale para o desenvolvimento de conjuntos de aprendizagens que envolvessem cineastas com suas longas narrativas visuais ou que a produção dos alunos configurasse na junção de vários planos seqüências, com imagens capturadas em espaços que não sejam os da escola, necessitando da construção ou locação de cenários e figurinos. Desse modo, não só o tempo de cinquenta minutos teria de ser revisto, como outras ações deveriam ser revistas no planejamento e execução.

Em relação à superação da precariedade de materiais pedagógicos, mobilizações diversas tiveram que

ser feitas, considerando que a proposta tinha em vista o trabalho desenvolvido numa escola pública de ensino médio, localizada na periferia da cidade. Por exemplo, foi necessário levar o equipamento de vídeo de minha casa para a escola, para viabilizar a apreciação, leitura e interpretação dos filmes; também foi preciso comprar uma extensão de cem metros de comprimento para conseguir ligar, da sala dos professores, a televisão na sala de aula, pois a estrutura elétrica da maioria das salas não funcionava.

O desafio mais complexo e exaustivo foi a aquisição das filmadoras. Para comprá-las, foi necessário organizar a rifa de um catálogo da exposição 'Picasso na Oca'. Amigos, alunos e membros da comunidade escolar em geral compraram os números da rifa, cujo resultado quase cobriu as despesas referentes à aquisição de duas câmeras filmadoras usadas. Já a aquisição das fitas e a edição dos filmes realizados pelos alunos têm sido garantidas às minhas próprias expensas.

A ação, ou, o conjunto de aprendizagens foi previsto em duas etapas que resultariam em dois conjuntos distintos de trabalhos realizados pelos alunos. A primeira no

segundo semestre de 2005, e a segunda, no primeiro semestre de 2006. A primeira etapa, devido a vários imprevistos ocorridos na escola durante aquele período (uma greve promovida pelo sindicato de professores, alguns feriados, semanas de provas e de recuperação) não chegou à conclusão integral do planejado. Ao final do ano, só havíamos discutido e produzido visualidades a partir dos estudos referenciados na obra dos irmãos Lumière.

Muito ricas e distintas foram as duas experiências. No entanto, para fim da análise desta dissertação, os dados que suscitaram os olhares, as críticas, as reflexões e as inúmeras aprendizagens advêm apenas da experiência desenvolvida no primeiro semestre de 2006, com os alunos da sala D. Esta escolha que não foi neutra e nem aleatória, mas decorreu da necessidade de concentrar esforços e verticalizar as reflexões para o texto dissertativo. O que significa que, da experiência realizada em 2005, serão referidas apenas algumas informações, necessárias para a contextualização do trabalho e para o esclarecimento de algumas atitudes e escolhas tomadas em 2006.

Apesar do não cumprimento do programa, a etapa de 2005 contribuiu para o aprofundamento dos meus conhecimentos em torno dessas narrativas cinematográficas e suas implicações curriculares, para as mobilizações em relação às aquisições e para familiarizar a escola com as características daquele currículo. Afinal, sair das salas regulares de aula, entrar em espaços normalmente não permitidos aos alunos e gravar as cenas foram ações que causaram certos desconfortos à equipe da direção. Tais desconfortos se acentuaram com o fato de algumas narrativas visuais, gravadas pelos estudantes, resultarem em uma espécie de depoimento-denúncia quanto a aspectos da estrutura física e pedagógica da escola.

Na segunda etapa, eu estava mais seguro, compreendia melhor os procedimentos pedagógicos implicados no conjunto de aprendizagens e os recursos tecnológicos possibilitados pelas câmeras em questão. Além disso, poucos imprevistos ocorreram por parte da escola, e não tão comprometedores do processo, como foram a greve ou os feriados nos dias das aulas. Desse modo, consegui cumprir o planejado. Junto aos novos

alunos do segundo ano D, pudemos conhecer tanto a obra dos irmãos Lumière quanto a de Méliès. A turma pôde, sem contratempos, assistir a filmografia proposta, analisar os modos como as cenas foram elaboradas, planejar suas tomadas, ponderar sobre suas próprias imagens e as dos seus colegas. Todas essas ações compunham o conjunto de aprendizagens e produziram resultados cognitivos surpreendentes para os educandos e para mim. Sobretudo, ressaltaram em mudanças nas concepções que orientam minha prática e em nossos modos de ver e perceber as realidades e as imagens que nos chegam a todo momento.

O desenvolvimento do conjunto de aprendizagens só demonstrou que, sendo o cinema uma linguagem eminentemente coletiva, encontra, no ambiente escolar, um espaço profícuo de experimentações. E as características da educação escolar 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*.

As ações, objeto destas reflexões, apesar de tímidas, indicam um conjunto de possibilidades que partem do pressuposto de que se educa o olhar, olhando mais e

atentamente, percebendo nuances e compreendendo significados a partir da imagética, para este caso, as imagens em movimento mediadas pela escola. Ao desenvolver esta pesquisa, pude repensar os questionamentos empíricos que impediam que tal imagéria fosse analisada e produzida no ambiente escolar. Apesar do raso conhecimento que possui em torno do tema, da precariedade e da falta de materiais pedagógicos, dos encontros semanais com duração de apenas cinqüenta minutos, das salas de aula comuns que comportam turmas com quarenta alunos em média, e os demais imprevistos que sempre ocorrem no cotidiano de qualquer unidade escolar pública, pude constatar que um projeto da natureza deste que apresento aqui é viável. E mais, pode resultar em grande mobilização para a aprendizagem de todos os envolvidos.

Seqüência três: os procedimentos da pesquisa

Com a finalidade de problematizar questões relativas à minha atuação docente e ao ensino das artes visuais, verificando os caminhos possíveis para o desenvolvimento deste conjunto de aprendizagens artísticas, o campo desta pesquisa se configurou no próprio ambiente em que se desenvolve o ensino de arte. O que implicou na necessidade e no desafio de contornar a precariedade e a falta de materiais pedagógicos, a relação entre tempo, espaço e quantidade de estudantes, os imprevistos do cotidiano, acima descritos.

Vale destacar a sobreposição de ações desenvolvidas por mim neste trabalho. Fui ao mesmo tempo o sujeito que pesquisava e o sujeito pesquisado. Ou melhor, enquanto sujeito pesquisador, organizei e realizei entrevistas, pensei o Diário de Campo e elaborei o conjunto de aprendizagens. E como sujeito pesquisado, também, planejei e deflagrei o conjunto de aprendizagens, a partir das concepções que fui desenvolvendo ao longo de minha

prática, quotidianamente, fui para escola, fiz a chamada, preenchi os diários escolares, participei de encontros pedagógicos e reuniões com pais de alunos e desenvolvi as aulas planejadas. Encontrei-me neste emaranhado de ações, esforçando-me para não confundir os papéis, e buscando assegurar os objetivos pragmáticos, reflexivos e de conhecimentos.

Por ter sido minha primeira experiência em pesquisa, esta rede de ações provocou em mim um certo sentimento de confusão, em especial, quanto ao Diário de Campo. Em 2005, esse se constituiu das minhas próprias anotações a partir das observações de cada aula. Estruturei uma seqüência diária que se compunha de dois momentos. A primeira era anterior à aula e consistia em relatar o objetivo da aula em questão, o que eu iria fazer na sala a partir dos planejamentos que integram o conjunto de aprendizagens. Em seguida, eu anotava o que esperava que os estudantes fizessem. Expressava, também, minhas dúvidas e incertezas em relação ao que poderia acontecer sem que eu pudesse prever.

Já no segundo momento, sempre após o término das aulas, eu partia para o relato detalhado dos

acontecimentos da aula. Registrava os imprevistos, os problemas de ordem estrutural (tais como a necessidade de providenciar uma extensão elétrica para podermos assistir aos filmes, pois a tomada da sala não funcionava), as surpresas e mesmo as falas significativas dos alunos. Por exemplo, a fala de uma aluna que eu considerava apática, e, no entanto, se envolveu com as imagens cinematográficas de modo surpreendente: “_ *ai professor, agora eu vou na biblioteca Cora Coralina pesquisar cinema*”. No Diário de Campo, registrava, ainda, se a aula tinha respondido ao planejado ou apontando à necessidade de replanejamentos, e em que aspectos.

Infelizmente, estava tão envolvido nas relações de ensino e aprendizagem, que o papel de professor sobrepujou o do pesquisador. Dessa forma, os relatos passaram a se configurar a partir de dados que só eram compreendidos por mim. Nesse sentido, para 2006, convidei um observador externo, uma professora de arte que não conhecia a escola, os alunos e tampouco o conjunto de aprendizagens por mim proposto. Informo que neste texto o observador será denominado de Professora-Observadora.

Logo no primeiro dia de aula relacionado ao conjunto de aprendizagens, ela foi apresentada ao grupo de estudantes da sala D. Busquei esclarecer que ela permaneceria conosco até o final do semestre. Expliquei, também, sobre a necessidade dos relatos de cada aula, pois os mesmos se configurariam em dados para as reflexões sobre o assunto que estava pesquisando. Acrescentei, ainda, que eu mesmo poderia fazê-los após o término de cada aula, mas, como ficaria envolvido com os passos de cada aula, poderia perder ou esquecer algum movimento, fala ou comentário importante.

Assim sendo, informei à turma que essa terceira pessoa assistiria a todas as aulas, como observadora, permanecendo calada e sem interação, pois o objetivo de sua presença era o de me ajudar na pesquisa, no que se referia ao Diário de Campo. Então, com a Professora-Observadora observando e anotando todos os acontecimentos da aula, pude concentrar-me melhor nas atividades da docência, interagindo e desenvolvendo o conjunto de aprendizagens. Ficou a cargo da Professora-Observadora as anotações detalhadas das diferentes falas, questionamentos, dúvidas e contribuições dos alunos.

Os estudantes compreenderam a quotidianidade de sua presença na sala, como uma integrante normal do grupo, sem maiores problemas. Como seria de se esperar de uma sala de aula composta por adolescentes, no decorrer das aulas, continuaram a se comportar espontaneamente, alegres, brincalhões, às vezes animados, outras vezes com preguiça para estudar o proposto. Sempre dispostos a conversar, dialogar e questionar.

Além de ouvir nitidamente os alunos, localizando-se sempre ao fundo da sala, a Professora-Observadora descreveu os questionamentos e as incertezas, as dúvidas e as interações dos estudantes com a cinematografia, ante as narrativas dos irmãos Lumière e Méliès e em relação às suas próprias produções, registrou as orientações sobre os procedimentos das atividades a serem desenvolvidas nas aulas, os esclarecimentos em torno dos conceitos ou palavras-chave discutidos em sala, bem como os caminhos reflexivos sintetizados no quadro de giz. Anotou, ainda, as questões burocráticas do docente como a chamada, a organização das carteiras em círculo, o transporte da televisão, por exemplo. Fechavam seus

registros, as idéias conclusivas sobre os blocos de exercícios que compõem o conjunto de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o Diário de Campo integrou e complementou os procedimentos de pesquisa e da coleta de dados para as análises, reflexões e tomada de consciência. Nele foram registradas as percepções, as impressões, alguns fatos e surpresas inesperados, comportamentos e atitudes, tanto dos alunos quanto minhas. Enfim, ele configurou-se na memória do percurso da ação deflagradora da pesquisa, indicando, sugerindo, confirmando, desmistificando, registrando e, sem dúvidas, contribuindo para o desenvolvimento reflexivo da pesquisa.

Em relação às entrevistas, realizei-as, de modo coletivo, com oito alunos da sala D envolvida na pesquisa, objetivando aprofundar as informações sobre seus universos imagéticos, suas relações com imagens cinematográficas antes, durante e depois do desenvolvimento do conjunto de aprendizagens.

Foram realizados três conjuntos de entrevistas com os estudantes, na sala da biblioteca. As perguntas eram abertas, na tentativa de que os entrevistados interagissem mais, evitando a resposta passiva, e também

o tratamento dos alunos como meros informantes. Para realizar entrevistas interativas, motivadas e dialógicas, busquei sustentação teórica em Heloisa Szymanski (2004), que há anos vem desenvolvendo reflexões acerca do procedimento de pesquisa denominado de “entrevista reflexiva” (p.10), que, no caso desta pesquisa, permitiu uma situação de interação entre o professor/pesquisador/entrevistador e estudantes/ entrevistados a partir da percepção uns dos outros e de si mesmos.

Embora já tivesse informações sobre o universo em questão, conseguidas empiricamente por meio da convivência na sala de aula e nos intervalos, eu estava imbuído da necessidade de sistematizá-las e do desejo de aprofundar as percepções. Então, dados ou comportamentos revelados durante as entrevistas, tais como silêncios, preconceitos, gestos, falas e interpretações sobre as imagens cinematográficas em seus cotidianos e na escola, foram levados ao debate, à conversação.

Assim, motivado em obter novos dados, de modo sistemático e reflexivo, que trouxessem ou aprofundassem os elementos relevantes para o trabalho, estruturei as entrevistas com vistas a conquistar a

credibilidade dos alunos/entrevistados, condição para assegurar o caráter ativo de suas participações e, conseqüentemente, a reflexibilidade das suas falas.

A respeito dos participantes que integraram as entrevistas, não houve nenhuma seleção envolvendo valores comportamentais para os estudantes/entrevistados. Fiz apenas um convite a todos os alunos da sala D e os oito primeiros candidatos que se inscreveram me acompanharam, na data e horário marcados, para a biblioteca. Apesar de planejar as entrevistas, controlar o gravador e dirigir as sessões, logo os alunos perceberam que eram donos de um saber que a mim muito interessava. Esse reconhecimento da contribuição pessoal só colaborou para o bom encaminhamento das sessões.

A primeira sessão objetivou instaurar a credibilidade e a confiança entre os protagonistas: entrevistador e entrevistados. Sendo assim, o contato inicial não foi gravado e deu-se na apresentação de todos. Eu pouco conhecia deles. Mesmo sendo meus alunos, só havíamos tido três aulas até então. No momento de minha fala, esclareci sobre minha formação acadêmica continuada, o significado e a importância do Mestrado para

a escola e para mim, comentei sobre o tema de minha pesquisa e seus princípios motivadores, sobre o lugar e o valor deles nela.

Pedi permissão para que pudesse gravar nossas interlocuções, pois num momento futuro, seriam analisadas e integradas no texto dissertativo, confirmando ou não questões relativas à presença/ausência das imagens cinematográficas no ambiente escolar. Foi combinado, ainda nesse momento inicial, que todos poderiam e deveriam fazer questionamentos ou indagações, concordando ou discordando dos discursos, uns dos outros, e que agindo assim, estariam contribuindo para a interação, informação e reflexão.

Como atividade de aquecimento³, pedi para que os alunos comentassem, dentre os vários filmes a que assistiram, em suas casas, na escola ou nas salas de projeção, aqueles com que mais se identificaram. Surpreendentemente, todos quiseram falar. As temáticas

³ Para Szymanski constitui-se da fase inicial da entrevista, logo após a apresentação formal dos protagonistas e da pesquisa. São nestes momentos que se conseguem informações necessárias a respeito dos participantes que poderão se completadas ao final.

variaram em torno dos de ficção científica, como o filme ⁴ “- *Os 12 Macacos*”, dirigido por Terry Gilliam, em 1995, romances envolvendo o universo escolar como “- *Um amor para recordar*”, de Adam Shankman (2004), e superproduções vencedoras de vários prêmios no Oscar como “- *Titanic*”, de 1997, dirigido por James Cameron. Foram lembrados, ainda, filmes de terror como “- *Massacre da Serra Elétrica*”, de 2005, do diretor Marcus Nispel, e mais “- *O Chamado*”, de 2003, com a direção de Gore Verbinski.

Após os momentos de euforia que caracterizaram a atividade de aquecimento, que consistiu na descrição e nos relatos das cinematografias prediletas, passei então para a questão desencadeadora⁵ da pesquisa, ou seja, as imagens cinematográficas no ambiente do ensino de artes visuais. O questionamento desencadeador das falas sobre o que seria cinema para eles. As demais

⁴ Nesta dissertação, todas as falas, tanto as dos estudantes quanto as dos professores, foram transcritas na forma original, portanto, evitando redundâncias, não citarei o *sic*.

⁵ Szymanski define a questão desencadeadora como ponto de partida para a fala dos entrevistados. Ela focaliza o que se quer estudar e, ao mesmo tempo, amplia o suficiente para que eles escolham por onde querem iniciar.

indagações decorreram das falas dos estudantes/entrevistados, não havendo nenhum roteiro pré-estabelecido ou fechado. Ou seja, estabelecidos, de modo claro, os objetivos, e fundamentado no que é proposto por Szymanski (2004), a entrevista se encaminhou a partir da “fala do entrevistado” (p. 18).

Assim sendo, questionamentos que se seguem, foram formulados, permitido a interação entre professor/pesquisador/entrevistador e estudantes/entrevistados e a certificação da presença instrumental do cinema: “*Então cinema é lazer, informação?*”, “*Como que o cinema era, ou melhor, como era o convívio de vocês com o cinema aqui na escola?*”, “*Qual foi o filme que a professora de história passou?*”, “*Geralmente vocês conversam com quem quando assistem aos filmes?*”, “*Você nunca foi ao cinema! E quem já foi?*”, “*E como que é isso, ir ao cinema?*”, “*Então cinema é bem presente na vida de vocês?*”, “*Vocês sempre estão em contato com o cinema?*”, “*Vocês acham que o cinema é importante para vocês?*”, “*Vocês gostam de repetir, assistir o filme várias vezes para compreendê-lo?*”, “*E quando vocês estão no cinema, com a sala escura, ao acenderem-*

se as luzes do projetor e começarem as projeções, o que vocês buscam no filme, a história ou outros elementos que compõem o filme ou vocês nem pensam nessas questões naquele momento?”, “Bem, o que vocês observam no figurino, o que chama à atenção de vocês nele?”, “Então a música tem o poder de contribuir para o clima do filme?”.

De modo aberto, interativo e amparado na fala dos estudantes/entrevistados, as outras duas sessões das entrevistas coletivas tiveram o foco centrado nas questões relativas ao conjunto de aprendizagens até então desenvolvidas. A questão desencadeadora nas duas entrevistas deu-se no formato de descrição. Pedi, no início de cada entrevista, que os alunos descrevessem os processos de aprendizagens por eles experienciados, o que envolveu o conhecimento da vida e da obra dos irmãos Lumière e, também, de Georges Méliès.

Durante as descrições foram suscitados questionamentos tais como: *“O que de teoria vocês lembram das nossas aulas?”, “E em relação ao momento da apreciação dos filmes, o que mais lhes marcou?”, “Vocês acharam importante assistir ao filme dos irmãos Lumière?”, “E no segundo momento que foi a produção de*

vídeo de vocês? Como que foi a produção?”, “De quais efeitos, que hoje chamamos de efeitos especiais, vocês mais gostaram?”, “E assistir aos filmes do Méliès ajudaram na construção do filme de vocês?”, “E a teoria, estudar a vida e a obra, principalmente a vida, o que contribuiu na construção fílmica de vocês?”, “Eu gostaria que vocês falassem, depois de ter passado por esse conjunto de aprendizagem que envolveu os irmãos Lumière e Georges Méliès, como que vocês olham para um filme?”, “Como vocês assistem aos filmes de hoje, após terem conhecido a origem do cinema?”

Enfim, as entrevistas desvelaram alguns cenários pensados a respeito da cinematografia na escola. Por exemplo, a intensidade desta modalidade imagética em seus cotidianos, mediadas pelas salas de projeção ou televisão, e até mesmo pelos aparelhos celulares. Apontaram alguns conhecimentos sobre o vocabulário da cinematografia, e ainda, confirmaram o uso instrumental e didático do cinema na escola, demonstrando as variadas concepções que animam os imaginários dos professores.

No próximo capítulo, serão apresentados os sujeitos envolvidos na pesquisa. Tratarei, em primeiro lugar,

da escola, seus espaços e o seu projeto pedagógico. Em seguida, apresento os alunos da sala D, suas falas e suas relações com a Escola-Campo. Finalmente, entram em cena a Professora-Observadora e o corpo docente, suas concepções sobre educação, a escola e o ensino de arte.

**CAPÍTULO QUARTO:
O CONTEXTO, AS FALAS E OS SUJEITOS DA
INVESTIGAÇÃO**

Seqüência um: a escola, os espaços e seu documento de identidade

Sou professor de artes visuais na escola estadual que denomino, nesta dissertação, Escola-Campo, desde 2004. Foi nessa Escola-Campo que todo o processo de pesquisa se desenrolou e onde pude perceber como e de que modo é possível aprendermos, os estudantes e eu, a partir das imagens cinematográficas. Portanto, já conhecia alguns de seus espaços e parte das relações que nela se estabelecem antes de propor o conjunto de aprendizagens. Outra parte das relações conheci durante seu desenvolvimento. E agora, terminada a ação, tendo pensado e repensado, buscando distanciamento, aberto e atento, percebo outros aspectos dessa instituição de ensino. Sempre novas descobertas à espera, abertas ao espírito da investigação.

A Escola-Campo é mantida pelo Governo do Estado, e está localizada na Região Noroeste de Goiânia, uma das maiores e mais carentes regiões da capital. O prédio escolar está bem localizado geograficamente,

situando-se na praça principal da Vila Mutirão, para onde convergem educandos de vários setores vizinhos, devido à facilidade de acesso.

A escola, construída em placas pré-moldadas, conta com catorze salas de aula divididas em dois pavilhões paralelos, com o pátio descoberto no espaço entre ambos, de forma que todas as salas de aula abrem para esse centro. Essa disposição tem permitido um maior controle dos espaços em que os estudantes podem ou não permanecer. Esse pátio torna-se, ao mesmo tempo, no espaço das festividades, das negociações, dos encontros e dos conflitos.

Além de ser arena e palco das relações sociais, o pátio é um ambiente que permite vislumbrar o céu, que possibilita receber diretamente os raios do sol, perceber a brisa da noite e avistar as copas das árvores que circundam a escola pelo lado de fora. É confidente e espectador das diversas relações que nele são vivenciadas: sonhos, desejos, afetos, frustrações são constantemente compartilhados pelos estudantes ali. No entanto, quase nunca tem sido utilizado para desdobramentos de atividades pedagógicas ou como espaço para promoção de



Figura três: Pátio

Fonte: Henrique Lima

aprendizagens sistematizadas. Ao longo dos anos, o imaginário da comunidade da Escola-Campo estruturou o conceito de que só se aprende, e conseqüentemente se ensina, no interior das salas de aula, com o auxílio do livro-texto e do quadro de giz.

Outro lugar muito desejado pelos alunos é a quadra de esportes, que é extremamente simples e desproporcional aos tamanhos regulares e definidos pelos conselhos de Educação Física Escolar. Apesar de sua estrutura muito pequena, descoberta, cercada por alambrados, permite a realização de diversas modalidades desportivas e recreativas. Situada na lateral do terreno, tem contribuído para as aprendizagens que envolvem atividades motoras, desportivas, expressivas, culturais e de consciência corporal.

A biblioteca é a maior sala da escola. Apesar de clara e ventilada, também é precária, consistindo-se de um espaço ocupado por um amontoado de mesas e cadeiras de estrutura desigual e algumas prateleiras rústicas. Parecem ser equipamentos retirados das sucatas existentes na escola, ou que sobraram das salas de aula.



Figura quatro: Quadra de esportes

Fonte: Henrique Lima



Figura cinco: Biblioteca

Fonte: Henrique Lima

O acervo de livros constitui-se de poucos exemplares. Boa parte é ocupada por livros didáticos, e não existe nenhuma obra ligada ao universo artístico. A Biblioteca Maria Uila localiza-se no início do corredor, na entrada da escola, por onde transitam todas as pessoas que entram ou saem da unidade escolar. Percebe-se que isso tem dificultado a concentração dos estudantes que fazem uso da mesma, para estudar. Neste espaço, raramente se vê a prática da leitura pelo simples prazer de ler e conhecer o mundo.

Infelizmente, não integra o acervo da Biblioteca Maria Uila uma filmografia que possa ser interpretada e compreendida, em suas dimensões artística, estética e de linguagem, pelos estudantes e professores da Escola-Campo. O que existe é uma coleção de documentários da TV-Escola, que geralmente são utilizados como recursos didáticos nas diferentes disciplinas. Este contexto, mais uma vez, confirma e reforça o imaginário social, segundo o qual, as imagens em movimento têm sido vistas somente como recursos didático e metodológico.

Não existem, na Escola-Campo, outros espaços alternativos que oportunizem diferentes relações

de ensino e aprendizagem fora do ambiente específico da sala de aula, tais como espaços para apresentações culturais diversas, refeitórios, auditórios, laboratórios para experimentações artísticas, científicas e de informática, sala de projeção fílmica, áreas verdes ou jardins e outros.

Com vistas a atender as necessidades de higiene pessoal, a Escola-Campo possui três banheiros, sendo um masculino e outro feminino, cada um com cinco boxes, e um terceiro banheiro, inicialmente destinado aos professores, posteriormente adaptado para ser socializado com os estudantes com necessidades especiais.

Os lugares administrativos da escola são a secretaria, diretoria, sala dos professores e a cozinha. Nesses espaços, a entrada e a permanência dos alunos é restrita. A secretaria é o local onde toda a documentação estudantil e dos docentes é processada, e lugar para guardar todos os diários de classes preenchidos pelos docentes. Afinal, todos os assuntos burocráticos da Escola-Campo são resolvidos ali. Contrapondo o grande fluxo de atividades desenvolvidas, ela é extremamente pequena, desconfortável, pouco iluminada e ventilada. Possui um mobiliário típico para o cumprimento das funções ligadas ao

processamento dos históricos escolares, tantos dos alunos quanto dos professores.



Figura seis: Banheiro Masculino
Fonte: Henrique Lima



Figura sete: Secretaria
Fonte: Henrique Lima

A sala da diretoria foi construída dentro da sala destinada aos professores. Sua estrutura física não foi bem planejada. Ao dividir o espaço, criou um ambiente isolado, escuro e pouco ventilado. Acentuando as características de isolamento, eventualmente, a depender da gestão escolar, os espaços não são compartilhados. Usualmente a porta permanece fechada e o acesso só é permitido mediante convite.

Em relação à sala dos professores, esta não é um espaço agradável, organizado, tampouco pensado para proporcionar momentos de estudo ou para as conversações pedagógicas. Com pouca iluminação e ventilação, possui muitas pilhas de livros didáticos que não foram emprestados aos alunos. Há um espaço destinado para guardar televisões, videocassetes e DVDs. Armários circundam as paredes, e os espaços vazios foram preenchidos por murais, um para cada turno, com avisos sobre os deveres dos professores.



Fonte: Henrique Lima

Figura oito: Sala da Direção e dos Professores

A cozinha fica no lado oposto da sala dos professores, em frente à quadra de esportes. Possui uma pia com uma bancada, um fogão industrial, uma geladeira e uma prateleira, sobre a qual se guardam os talheres, os panelões e os utensílios destinados ao preparo dos lanches.

Geralmente, não se notam, nas paredes dos corredores, trabalhos pedagógicos que revelam as aprendizagens dos alunos. O que se vê são cartazes anunciando cursos diversos, promoções comerciais do setor ou divulgação de eventos educacionais. Mas pode-se ler, em diversas placas de material acrílico afixadas por toda Escola-Campo, enunciados que se referem ao Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE: sua Visão de Futuro; sua Missão; seus Valores; o Sucesso da Gestão. Sinteticamente, esses princípios deveriam orientar a qualidade do ensino oferecido pela Escola-Campo, por meio da formação do cidadão crítico e participativo, e do compromisso, da transparência e da integração entre a escola e a comunidade.



Figura nove: Cantina
Fonte: Henrique Lima

A escola dispõe de recursos financeiros para a compra da merenda escolar proveniente do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Já para as despesas com materiais de consumo, permanentes e reformas, tais como papéis, pastas, canetas, tevês, armários e outros, conta com as verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, as quais se somam ao Pró-Escola I e II, e ainda do Programa de Desenvolvimento da Escola - PDE.

O processo de escolha da gestão da escola-campo é democrático. O gestor é escolhido pela comunidade, exercendo o mandato por dois anos, podendo ser reeleito. Durante esse período, ele é responsável por gerir e organizar a Escola-Campo nos seus vários aspectos, mais principalmente nos campos pedagógicos, administrativos e estruturais.

Do ponto de vista conceitual, o Projeto Pedagógico (2006) da Escola-Campo justifica sua concepção sobre educação com base no argumento de que “um bom desempenho na sua função básica (...) é transmitir o conhecimento e formar o cidadão com dignos valores” (p,

04). Neste sentido, busca fundamentar suas metas com base na Lei de Diretrizes e Bases – LDB de número 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Nesses termos, pretende, formar um novo aluno que

compreenda a cidadania, que se posicione de forma crítica, que seja intuitivo, sensível, solidário, cooperativo, responsável, agente transformador, hipotético, ético, que seja contra a discriminação, que cuide do próprio corpo, que saiba utilizar a tecnologia, que questione a realidade e proponha soluções, que utilize as diferentes linguagens (verbal, matemática, gráfica, plástica etc.) que valorize a pluralidade do patrimônio sociocultural e saiba comunicar suas idéias (p, 05).

Assim sendo, fica evidenciado que, ao menos no que consta de seus documentos, a Escola-Campo objetiva desenvolver um trabalho voltado para a formação integral dos educandos, articulando e integrando as diferentes aprendizagens mediadas pelas disciplinas que configuram a matriz curricular, mobilizando o envolvimento da família, proporcionando um contínuo ressignificar do

processo ensino aprendizagem, contribuindo para a construção dos múltiplos aspectos da existência humana.

A concepção de ação educativa que integra o Projeto Pedagógico da Escola-Campo possibilita observar que a mesma anuncia, como pressupostos básicos em seu documento, o que não necessariamente corresponde às práticas quotidianas, a democratização, a ética, a integração ao meio ambiente, a construção da saúde individual e coletiva, a apropriação dos saberes historicamente acumulados que são possíveis de serem alcançados mediante o confronto e a sistematizações de idéias. Para tanto, necessário se faz compreender o papel social do educador enquanto sujeito mediador do processo ensino aprendizagem e do educando como co-participante desse processo.

Ao identificar no “documento de identidade” (SILVA, 2002, p. 150), ou seja, no Projeto Pedagógico da Escola-Campo, conceitos tais como *transmissão de conhecimentos, formação integral, papel social, co-participação, democratização, pedagogia de projetos, autonomia do professor, avaliação sistematizada, trabalho interdisciplinar*, fica evidenciada a complexidade e a

pluralidade de concepções de educação que se configura, na atualidade, no ensino regular.

Neste sentido, percebo que a Escola-Campo tem se esforçado para estar em sintonia com os discursos educacionais mais recentes. Todavia, como professor atuando há três anos nessa unidade educacional, percebo que a integração de tais concepções educativas ao seu documento oficial se deu de modo impositivo, distante de reflexões ou apropriações coletivas que verdadeiramente resultassem em mudanças efetivas nas práxis.

Seqüência dois: a sala D, o espaço para as relações

A Escola-Campo funciona nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, atendendo à segunda fase do ensino fundamental, da sexta à nona séries, e ao ensino médio. Leciono pela manhã em todas as quatro turmas da segunda série do ensino médio. Sendo assim, todas as turmas desenvolveram o conjunto de aprendizagens tema desta pesquisa. Desse modo, necessitei selecionar uma única turma para as reflexões, então, de acordo com as afinidades e disponibilidades, trabalhei somente com os dados referentes à turma da sala D. Nesta perspectiva, as entrevistas, as análises e a presença da Professora-Observadora se limitou ao contexto desse grupo.

No início do ano letivo de 2006 e do desenvolvimento do conjunto de aprendizagens denominado de “Irmãos Lumière e George Méliès mediando a aprendizagem do Cinema”, a sala D era formada por trinta alunos, dezessete meninas e treze meninos, todos adolescentes entre quatorze e dezessete anos, muito alegres, espontâneos e interessados.



Figura dez: Sala D

Fonte: Henrique Lima

A sala D está localizada entre a secretaria e a sala dos professores. Ela é do tamanho padrão de todas as salas da Escola-Campo, pouco iluminada e ventilada, necessitando de reparos na instalação elétrica, que, danificada, não possibilita o uso de aparelhos elétricos. Possui mesa e cadeira para o docente, e quarenta carteiras para os discentes, que geralmente não ficavam organizadas nas tradicionais filas, mas formando pequenos grupos que facilitavam a comunicação entre os estudantes, revelando afinidades, “preconceitos, valores (culturais, morais e éticos), memória, e, sobretudo, história pessoal” (SOUZA, 2000, p. 36).

Sem dúvida, a sala D foi o espaço agregador das discussões, das leituras, das narrativas. Passamos horas entre aquelas quatro paredes, mas elas não se impuseram como restrições para as aprendizagens. Aos poucos, nossas aprendizagens é que passaram a não cabiam mais lá. Então, com a câmera em punho, percorremos o pátio, o portão de entrada, a biblioteca, a cozinha, outras salas de aula, os banheiros, a quadra de esporte, o telhado, até saíamos da escola, fugindo pelos muros.

As relações construídas fora dos muros da Escola-Campo foram fortalecidas dentro, e vice e versa. Por exemplo, os pequenos grupos foram formados prontamente a partir das afinidades religiosas, das práticas desportivas, das atividades culturais e de lazer; dos lugares onde trabalham ou moram, dos objetivos educacionais comuns e outros.

Às onze horas e vinte minutos, toca a sirene avisando o término de mais um dia letivo. Os alunos e alunas “se reúnem à saída da escola, dentro ou fora dela, para comemorar... a vida” (ALVES, 2001, p. 17). São adolescentes da periferia, com pouco poder aquisitivo. Entretanto, estudam pela manhã. Alguns têm acesso, em suas próprias casas, a computadores e câmeras fotográficas digitais. Já a maioria possui aparelhos celulares que permitem fotografar ou filmar, com que, capturam imagens de situações variadas e formulam narrativas visuais sobre seus cotidianos, evidenciando desejos, possibilidades, estéticas, limites e valores, no ambiente da cultura capitalista.

Os estudantes do segundo ano D conhecem a Escola-Campo de múltiplas maneiras. Para uns, ela é a

instituição que permitirá, no futuro, a mobilidade econômica, social e cultural; para outros ela é obrigatória, diária e ensina coisas inúteis. Além disso, é vista como o espaço propiciador das relações de afeto, da possibilidade de dialogar, mais um dos espaços por meio do qual se pode exercer práticas democráticas. Por fim, a Escola-Campo é o *lócus* onde se aprende com os amigos e com os professores, assim, sintonizados com a afirmativa de Hernández (2000), segundo a qual “do que os outros dizem também podemos aprender” (p. 183).

Assim, os alunos definem a Escola-Campo como sendo um dos lugares onde eles “*carecem ir todos os dias para aprender a escrever, ler, fazer cálculos*”, aprendizagens muitas das quais, acreditam “*nunca vão usar*”. Trata-se de um lugar de ensino onde “*é obrigado a ir, pois do contrário, não se consegue um emprego ou não se tornará nada na vida*”. Contudo, acreditam ser de extrema importância, “*porque para ser alguém na vida agente depende da escola*”. Além de conceber que a Escola-Campo é o ambiente onde eles podem fazer bagunça, conversar, brincar, neste momento atual, ela é a “*responsável pela preparação de um futuro melhor*”, pois,

por meio dela, *“se aprende a portar na sociedade”*, a interagir com as pessoas, a conviver com as diferenças, escutar e emitir opiniões.

Neste contexto, compreendem que participar das diversas práticas culturais oferecidas pela Escola-Campo *“é muito bom porque aqui nos temos lazer e estudo”*. Em relação ao estudo, asseguram que se pode *“aprender cada dia mais com colegas e professores”*, de modo cooperativo, dialógico, estabelecendo conexões e questionando a idéia de versão única da realidade. Sendo assim, mesmo *“suja, desajeitada”*, eles a consideram boa, agradável, sua *“segunda casa, lá eu vou ter um futuro!”*.

Enfim, um estudante da sala D considera que a Escola-Campo é

— *“tudo, gosto dela, gosto de estudar, gosto da maioria dos alunos, faço novas amizades, aprendo muito a cada dia, apesar de que a escola não tem muito a me oferecer. Mas gosto assim mesmo, graças a ela estou escrevendo este texto para meu professor de arte que vem contribuindo para meu aprendizado.”* (ALUNA DA SALA D, 2006).

Suas falas revelam seus desejos, sonhos e expectativas quanto ao futuro, em relação ao qual, muitos anseiam por ser independentes. Neste sentido, lutam por uma profissão e vêem a escola como mediadora para tal realização. Desejam ser médicos, *web designers*, administradores de empresas, economistas, enfermeiros, advogados, veterinários, contabilistas. Alguns, que desenvolveram características mais solidárias, artísticas e estéticas, pensam em construir suas carreiras *“na música e na fotografia e fundar um projeto social que ajude a introduzir as pessoas no meio artístico e ampliar os níveis culturais da nossa sociedade”* (ALUNO DA SALA D, 2006).

Os seus discursos deixam perceber o quanto são joviais, dotados de energia de vida, abertos ao desconhecido, otimistas, alegres, encantados, possuindo uma necessidade vital de conhecer pessoas e atividades novas, de conversar muito, rir e ir passear nas feiras e festas do setor. Outros, mais reservados, tímidos, em seus momentos de depressão, gostam de pegar

— *“uma folha e um lápis para distrair o tempo e fico desenhando, gosto muito de desenhar charge pois retrata a imagem de*

uma forma divertida e com isso me distraio e levo a vida de uma forma bem sutil e alegre” (ALUNO DA SALA D, 2006).

Alguns destes estudantes freqüentam, no período vespertino, *lan houses*, pesquisando, jogando ou brincando na *internet*. Outros são matriculados em programas sociais disponibilizados pelos governos estadual e federal, tais como “*Jovem Aprendiz*”, o “*Agente Jovem*” e o “*Pró-Cerrado*”. Há aqueles que ficam em casa, arrumando-a, cuidando de seus filhos e, em algumas poucas situações, esperando o esposo chegar. “*Ouvindo música*”, “*vendo tevê*” ou “*lendo*” são também ocupações por eles citadas.

Outros fazem cursos variados de “*informática*”, de “*telemarketing*”, de “*teatro*”, trabalham como “*bordadeira*”, “*cravador de pedras variadas em jóias*”, nas “*casa de artesanatos*”, oficinas, farmácias, vídeo-locadoras, como “*músico na Banda Marcial de Goiânia*”, nas igrejas que freqüentam ou em eventos, os demais procuram emprego.

Seqüência três: os registros no Diário de Campo

A partir da necessidade da presença de um outro observador para registrar as aulas e anotar as falas dos estudantes e as minhas, fiz o convite a uma colega do curso de graduação que, nesta dissertação é referida como Professora-Observadora. Trata-se de uma professora de artes visuais, que leciona em uma escola da Região Mendanha. Profissional comprometida com a democratização e o acesso de seus alunos aos bens culturais, organiza seus currículos a partir do diálogo entre os espaços expositivos e a unidade escolar.

Integram seu currículo experiências com a escola que vão desde o cargo de auxiliar de secretaria, secretária geral, diretoria ao de professora de arte. Seu olhar ampliado decorre do fato de ter vivenciado diferentes funções administrativas e pedagógicas, o que a fez conceber a educação *“como apropriação. Apropriação das linguagens estéticas, matemáticas, históricas, biológicas,*

sinestésicas, orais, culturais entre outras” (PROFESSORA-OBSERVADORA, 2006).

Certo de sua intimidade com o universo administrativo, que requer a produção, quase sempre improvisada, de textos, documentos e atas, acrescida de seu conhecimento sobre a realidade do ensino artes visuais, como professora, solicitei que fizesse os registros no Diário de Campo. Não estabeleci, a princípio, nenhuma forma específica para as anotações. Pedi, apenas, para fossem registradas as falas dos estudantes e as minhas, nossos comportamentos, as iniciativas, os encaminhamentos, os interesses ou desinteresses, enfim, as relações estabelecidas entre os alunos e eu.

Ela organizou, então, um formato próprio de protocolo para fazer os registros. Com o intuito de relatar um maior número de dados, suas notas consistiram de tópicos independentes uns dos outros, que não resultaram em texto corrido no primeiro momento. Ou seja, cada acontecimento ou fala era transcrito em um parágrafo, sem a intencionalidade de estabelecer relação entre eles, mas sim em se aproximar o máximo possível do evento relatado.

Informo, então, que esta seqüência é resultante da análise dos apontamentos que compõem o Diário de Campo, os quais apresentam algumas das relações sociais, afetivas e culturais estabelecidas pelos estudantes entre si, deles comigo e vice-versa.

Por exemplo, por ser o início do ano letivo, aqueles eram os meus primeiros contatos com a turma da sala D. Assim como desejava conhecê-los, os estudantes também desejavam conhecer-me. Nesse sentido, várias perguntas sobre a minha vida pessoal foram feitas: se eu tinha irmãos, com quem eu morava, enfim

havia um clima de descontração e empatia entre professor e alunos.

no quadro-giz, já se encontra escrita a palavra “Arte”, em letras trabalhadas, denotando que o professor já era esperado pelos alunos.

a relação deles com o professor é de descontração, algumas vezes incluindo-o em suas brincadeiras, sem constrangimentos. (DIÁRIO DE CAMPO, 2006).

Pelas anotações do Diário de Campo, foi possível perceber algumas concepções que orientam meu modo de ser professor, ou seja, os comportamentos por mim utilizados nos momentos de abordar os conceitos, a forma como busco obter a atenção dos educandos para o que está sendo discutido, o modo como procuro estabelecer relações ao que foi trabalhado na aula anterior, retomando na atual, bem como os recursos utilizados para facilitar a aprendizagem e as interlocuções ao desenvolver as atividades do dia.

Assim, encontrei, no Diário de Campo, múltiplas observações sobre as interações produzidas no meu cotidiano escolar. Desse modo, visualizei o processo como organizo as várias etapas de cada aula, os modos como as articulo. Então, inicio a aula recordando os conceitos trabalhados na aula anterior, por meio de questionamentos diversos, foi possível verificar que “os alunos demonstram estar afinados com o assunto, visto que emitem opiniões a respeito” (DIÁRIO DE CAMPO, 2006).

Ao prosseguir a análise, certifiquei que o diálogo e a interação são atitudes constantes em meu processo pedagógico. Neste sentido, as observações da

Professora-Observadora indicam que continuo “extraindo os conhecimentos prévios dos alunos sobre projeção e ambientação cinematográfica”. Para que nossas interlocuções tenham significado e que sejam contextualizadas, busco “relacionar essas situações às vivências concretas dos mesmos” (DIÁRIO DE CAMPO, 2006).

Referente à análise dos filmes dos irmãos Lumière, por exemplo, produz-se um pouco de alvoroço na sala, no momento em que os estudantes “são levados a posicionar suas carteiras para observar as projeções de imagens no telão, mas esse alarido é facilmente resolvido”. Com os estudantes organizados, em um ambiente com pouca luz, a tevê é ligada e os filmes começam a rodar. Nestes instantes, “todos permanecem atentos e interessados, e o professor continua estimulando seus apartes e considerações” (DIÁRIO DE CAMPO, 2006).

No que diz respeito à linguagem corporal por mim desenvolvida verifiquei no Diário de Campo citações referendadas aos momentos de indisciplina de alguns educandos, que conversavam paralelamente, ante as quais, “com um gesto de bater palmas”, eu solicitava a atenção.

Ampliando o reconhecimento sobre o meu repertório gestual, percebi que ao objetivar uma maior clareza no processo de ensino e de aprendizagem, lançava “mão de gestos com o corpo para tornar mais claras as explicações” (DIÁRIO DE CAMPO, 2006).

Compõe o Capítulo Três, especialmente na Seqüência três: os procedimentos da pesquisa, reflexões referendadas à concomitância dos papéis por mim desenvolvidos por mim nesta investigação. Ressalto que, ao mesmo tempo, fui o pesquisador e o pesquisado. Ou melhor, enquanto pesquisava, organizei e realizei entrevistas, li e refleti a partir do Diário de Campo, e elaborei o conjunto de aprendizagens. E como sujeito pesquisado, observado, analisado, planejei e deflagrei o conjunto de aprendizagens, preenchi os diários escolares, participei de encontros pedagógicos e reuniões com pais de alunos.

Nesta situação, as ações pedagógicas pensadas e organizadas no conjunto de aprendizagens, e por mim desenvolvidas no cotidiano das aulas, foram observadas e relatadas no Diário de Campo. Assim, após o momento em que distribui o xerox do texto: “*Georges*

Méliès: a invenção da linguagem”, por mim elaborado, a Professora-Observadora descreve que “o professor colocase novamente à frente da classe, e faz uma introdução do texto a ser lido”. Como sempre busco um ambiente “onde predomine a atitude de cooperação” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 183), logo em seguida pergunto “quem começará a leitura; alguns alunos se disponibilizam. Uma aluna começa” (DIÁRIO DE CAMPO, 2006).

Variadas ações por mim desenvolvidas confirmam o conjunto de práticas culturais ligadas à escola. Dessa forma, compõem as anotações do Diário de Campo relatos de atividades como: “o professor faz a chamada”, e, como sempre ocorre nesses instantes, mais administrativos que pedagógicos, os estudantes não se concentram, “ocupam-se em organizar os seus espaços: mesas, cadeiras”. Adiante, preocupado com os processos cognitivos, alio fala e escrita, objetivando esclarecer melhor o conteúdo em questão. Nesta direção, a Professora-Observadora conclui que “à medida que o professor expõe os conceitos, ele faz anotações simultâneas no quadro de giz” (DIÁRIO DE CAMPO, 2006).

Quotidianamente, iniciava as aulas anotando as palavras-chave do dia no quadro e, por exemplo, na aula destinada a assistir e analisar as narrativas visuais produzidas por Méliès dava “pausa no filme, focalizando e discutido os conceitos que foram anotados no quadro-giz no início da aula”. Como sempre busco a interação, o diálogo, a conversação, logo em seguida perguntava “se nesse momento do filme há um plano geral ou um zoom?”. Em resposta à indagação, uma estudante responde “não professor, há um plano geral, pois estão focando todos os operários saindo da fábrica”. Outro aluno comenta: “Mas eram feios, hein!”. Diante desse comentário, introduzi reflexões em torno dos variados conceitos culturais sobre a beleza, sobre os padrões históricos referendados à estética. Portanto, esses momentos de interlocuções são descritos pela Professora-Observadora no Diário de Campo:

lembrem-se de que estamos em outro tempo histórico, temos outros valores e ideais, sendo assim, comungamos um outro conceito ou entendimento a respeito da beleza, que é muito diferente do deles, ressalta o professor (2006).

Por meio desses apontamentos, pude refletir sobre minha prática e perceber que, ao longo do exercício docente, fui construindo um repertório gestual, que aliado à fala e aos recursos materiais, foi me auxiliando no sentido de explanar melhor os conceitos, as palavras-chave, e manter a organização necessária ao ambiente das aulas de arte. Neste sentido, busco evitar dispersões ou conversas paralelas que fujam do objetivo proposto para a aula, não me preocupando com a ordem das filas ou com os grupinhos que se formam a partir das afinidades e nem buscando agradar à coordenação, que tanto elogia os professores que “*têm controle de turma*”.

Quanto mais lia os tópicos que compunha o Diário de Campo, mais percebia as peculiaridades da minha identidade docente. As leituras iam mostrando que as minhas intervenções pedagógicas foram alicerçadas por um emaranhado de entendimentos sobre o que seja educação e, sem maiores conflitos, convivem simultaneamente.

Nos momentos iniciais da pesquisa, quando organizei e desenvolvi o conjunto de aprendizagens em questão, tinha, de modo não refletido, a noção de ensino totalmente centrado no professor, sujeito ativo e

responsável em levar os saberes. Em proporção bastante menor, e contrapondo a atuação excessiva do docente, buscava dos estudantes seus saberes, procurando estabelecer uma relação de diálogo nas aulas.

Essas constatações ficam evidenciadas em vários pontos do Diário de Campo, em que a Professora-Observadora destaca que “o professor explica o parágrafo apresentado, exemplificando-o minuciosamente”. Em relação às compreensões e interpretações das narrativas visuais apresentadas, “a cada momento o professor dá *pause* e comenta-os”. Assim sendo, a cada termo técnico que surge durante as explicações “o professor verifica se os alunos já têm conhecimento do mesmo”. Então, o professor elucida também “o processo de trucagem visto nos filmes de Méliès”, dessa maneira, todos os processos ou termos técnicos “são explicados pelo professor, que exemplifica por meio de desenhos traçados no quadro-giz”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2006).

Com o soar da sirene anunciando o término da aula, o “professor conclui rapidamente a aula, pedindo que os alunos anotem as idéias e terminem de se organizar”. Em um outro dia, dando prosseguimento ao conjunto de

aprendizagens o “professor, expõe o percurso histórico do surgimento do cinema”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2006).

Enfim, a quase totalidade das ações desenvolvidas nesse conjunto de aprendizagens apontam para o que Hernández (2000) chama de *uma exposição do sabe o professor*, “que é o protagonista das decisões sobre a informação e que é o único que possui a verdade do saber” (p. 182). Por ora, as observações contidas no Diário de Campo confirmam que os poderes de decisão eram centralizadas em minhas mãos, assim

o professor ocupa-se agora em instalar os aparelhos de tevê e DVD. Em seguida pede silêncio e começa a expor os conceitos descritos no quadro, falando do movimento da câmera, dos planos, os tipos de documentários, espaço, tempo, figurinos, luz. Procura situar os alunos na época em que foram produzidos os filmes que serão exibidos, lembrando que era um outro contexto, uma outra realidade. (DIÁRIO DE CAMPO, 2006).

Só por meio do Diário de Campo, sua leitura e análise, é que consegui perceber que quase a totalidade

das ações do conjunto de aprendizagens artísticas desenvolvidas concentrava-se em mim. A cada bloco de aprendizagens, a cada aula, eu coordenei, expliquei, questionei, pedi silêncio, concluí as idéias, selecionei o quê e como estudar, distribuí as tarefas e os alunos nos grupos. Eu os avaliei. Aos estudantes, restou apenas participar do conjunto de atividades diversas, que eram ditadas por mim, como a maioria das ações da escola, que, infelizmente, não prevêem espaços para as suas sugestões, opiniões ou reflexões sobre o que eles saibam ou queiram aprender, seja sobre a cinematografia, em minhas aulas, seja em outros campos da educação escolar.

Com certeza, esta forma de ver os alunos e a escola foi aprendida culturalmente, no convívio com os meus professores da educação básica e superior. Agora, ao olhar para estes traços identitários, os reconheço como um modo singular, inicial e não fixo de ser. Posso repensá-los, percebendo, neles, pontos que favorecem ou não as aprendizagens dos estudantes e as minhas. Melhor: vejo que necessito incorporar outras formas de compreensão sobre os papéis do professor.

Os registros permitiram, ainda, vislumbrar os esforços para que o conjunto de aprendizagens artísticas, que envolviam as imagens técnicas, em especial as dos irmãos Lumière e as de Georges Méliès, fosse desenvolvido em um ambiente com tão poucas possibilidades estruturais e materiais, como é a Escola-Campo. Mas esta experiência comprovou que é possível contornar, mobilizar, improvisar, repensar, aprender e desenvolver conjuntos de aprendizagens que sejam mais significativos e que afetem as subjetividades dos estudantes.

Neste sentido, destaco as seguintes anotações feitas pela Professora-Observadora no Diário de Campo: “o professor monta o retroprojeto e instala o telão de forma um tanto improvisada”. Em relação “às imagens projetadas, essas são de baixa qualidade”, devido o processo utilizado para que essas imagens chegassem à sala de aula que, paulatinamente, causou a

perda em qualidade: baixar da internet para o *Word*, imprimir, xerocar na transparência, e finalmente o desafio da clareza inadequada da sala (DIÁRIO DE CAMPO, 2006).

Em relação à estrutura física da Escola-Campo, esta se encontrava, ainda se encontra, necessitando de vários reparos, urgentes e necessários ao bom desenvolvimento das aulas. Para conseguir ligar os aparelhos de tevê e vídeo na sala, para assistir aos filmes tive que utilizar “de uma enorme extensão elétrica, porque a instalação da sala de aula não funciona”. No que diz respeito aos equipamentos utilizados na produção das narrativas visuais dos estudantes da sala D, tivemos que superar inúmeros desafios, inclusive não tínhamos nenhum “tripé para colocar a câmera”, e isso poderia fazer com que as imagens saíssem trêmulas, permitido desviar os olhares daquilo que desejávamos, suscitando outros debates.

Dentre os diversos contratemplos enfrentados, o de ter de adiar, para depois das férias de julho, o contato com as narrativas desenvolvidas pelos estudantes, foi o mais frustrante! Como me lembro daquela aula, quando infelizmente concluímos que não seria possível apreciar nossas produções, “a imagem não abre; o controle não funciona. Anuncia, em tom de decepção, o professor”. Assim sendo, os estudantes “resignaram-se diante do

inevitável, sem disfarçar a frustração sofrida” (DIÁRIO DE CAMPO, 2006).

Como um simples problema técnico nos impediu de mais uma aprendizagem, nos impossibilitando de vislumbrar nossas próprias produções, algo tão esperado! O que é pior, ninguém na escola tentou nos auxiliar na resolução do problema, então, “o professor se vê mesmo obrigado a adiar” (DIÁRIO DE CAMPO, 2006).

Esses comentários me fizeram perceber o quanto errei, o quanto aprendi e o quanto poderia ter feito diferente e o muito que deveria ter ouvido e interagido mais com os alunos. Entretanto, vejo que é na dinâmica da docência reflexiva que poderei me conhecer mais profundamente, conhecer outras culturas, outros docentes, outras concepções, outras escolas e outros estudantes, que dialogando com o que sou, ou melhor, com o que eu já não sou mais, irei me configurando, reconfigurando e forjando *outros modos de ver*.

Seqüência quatro: o grupo docente da Escola-Campo

Ao identificar a problemática da ausência das imagens cinematográficas no ambiente do ensino de artes visuais, organizei e desenvolvi, junto aos estudantes do ensino médio, o conjunto de aprendizagens artísticas envolvendo os pioneiros do cinema. Para esta dissertação, no primeiro momento, os sujeitos que estavam diretamente envolvidos na pesquisa eram o grupo de estudantes da sala D e eu. Entretanto, no decorrer da investigação, que se estendeu para outros setores do universo escolar, me posicionei de modo aberto e flexivo para quaisquer questões ou dinâmicas imprevistas que considerasse relevante.

Uma dessas questões não planejadas, que ganhou destaque, foi relativa ao ponto de vista dos docentes. Inicialmente, os docentes da Escola-Campo não integravam o grupo dos sujeitos diretamente envolvidos com essa investigação. Mas, ao assistir e analisar as narrativas visuais produzidas pelos estudantes, em

especial, e os três curtas produzidos pela sala D, ficou evidenciado que a figura dos professores era o eixo central das narrativas. Assim, o grupo de estudantes, a partir das representações críticas e reflexivas, imprimiu a necessidade de que eu aproximasse o olhar sobre estes profissionais e os integrasse à pesquisa.

Em uma breve síntese, as narrativas visuais produzidas pelos educandos abordam o tempo compartimentado da escola, ao capturar o momento das trocas dos educadores entre uma aula e outra; apresentam a dispersão causada pela ausência de docente e desvelam a concepção de educação centrada na figura do professor. Por fim, revelam seus olhares sobre o dia-a-dia das aulas, ressaltando, sobretudo, a sucessão de professores que, de costas para a turma, se ocupam apenas do quadro-giz para a transmissão dos saberes. Estes três curtas serão mais detidamente descritos, analisados e interpretados no capítulo quinto.

A partir das falas dos alunos, reverberadas nos três curtas, os docentes ocuparam o centro dos questionamentos e dos olhares em relação ao que eles pensam sobre a escola. Os estudantes teceram inúmeras

considerações sobre as relações ali desenvolvidas, apresentando, assim, uma rede de situações que permeiam as relações de exclusão, de hierarquias e de poderes no ambiente escolar. Ainda, as variadas possibilidades de afetos, de descompromisso ou indiferença, de protesto, de denúncia acerca dos seus quotidianos.

Inserido neste contexto, procurei saber um pouco mais sobre meus pares, suas formações, o que fazem além do exercício profissional, seus sonhos, anseios, expectativas de futuro, suas concepções sobre a educação e sobre a inserção da arte na Escola-Campo. Preparei, então, um questionário aberto, com apenas três questões. A primeira solicitava a descrição sobre o universo cultural, sua formação, os desejos e expectativas; a segunda indagava sobre a sua concepção de educação e a terceira, o papel da arte na escola. Como resposta, obtive informações de sete dos dez professores que ministram aulas na sala D.

Todo o grupo docente da Escola-Campo possui formação superior nas diversas áreas exigidas no ambiente escolar, quais sejam: Matemática, História, Pedagogia, Química, dentre outros. Composto, em sua maioria, por mulheres, como traço forte de seu imaginário

social, prevalece a noção de *“que a escola é a extensão do lar”*. A maior parte é casada, alguns declaram que preferem permanecer em casa durante o tempo em que não estão no trabalho, envolvidos com tarefas manuais, culinária ou lendo; outros preferem freqüentar igrejas, *shopping centers*, casas de amigos, parentes, ou ir ao cinema. Manifestam o desejo e a necessidade de continuarem o aperfeiçoamento profissional. Para alguns, a especialização apresenta-se como alternativa; para os que já cursaram a especialização, o grande sonho é fazer o curso de Mestrado, projeto para o qual, afirmam, vão se *“dedicar mais intensamente no próximo ano”*.

Em relação à educação, diversas foram as concepções e os objetivos manifestados. Pensada como *“processo contínuo de conscientização e conhecimento”*, no que diz respeito à interação social os processos educativos, ela pode *“contribuir para que as pessoas tenham uma visão mais clara de seus direitos e deveres e possam se tornar cidadãos mais participativos”*, ou ser, *“transformadora, que possibilite ao indivíduo o crescimento intelectual, desenvolva o senso crítico”*. Também, numa visão romantizada e redentorista da educação escolar, eles a

concebem como *“extensão do lar; nós, como professores, devemos contribuir para a formação do aluno e ampliar suas possibilidades cognitivas, afetivas, sociais, sensíveis e criadoras (...)”*.

Em relação à inserção da arte nesses espaços formais de educação, os professores da Escola-Campo acreditam que a presença das questões estéticas no ensino possa, sobremaneira, *“contribuir para o desenvolvimento das potencialidades do aprendente não só na disciplina arte, mais também em outras disciplinas, uma vez que o conhecimento não se dá de forma isolada”*. Ainda, alicerçados nos ideais modernos e românticos de ensino de arte, os docentes entendem que, por meio do universo imagético, os alunos podem *“interpretar o mundo, provocar emoção e reflexão, expressar o pensamento e a visão de mundo”*,

Para o grupo docente da Escola-Campo a presença da arte nos currículos se torna imprescindível, pois por meio da apropriação dos seus conteúdos, fica assegurado o *“enriquecimento de nossos alunos. Esta oferece à nossa clientela a capacidade de ver o belo que há no mundo”*. Confirmando os pressupostos teóricos da

modernidade que sustentam as concepções de alguns profissionais que compõe o quadro docente da Escola-Campo, a arte se torna necessária pelo fato de por meio de suas inúmeras atividades e possibilidades educativas, os estudantes terem a “*criatividade motivada*” e, ainda, entrarem em contato com a mais “*linda forma de expressão da alma humana*”. Por conseguinte, quotidianamente, os alunos podem elaborar “*a maneira maravilhosa de sensibilização e produção, capaz de transformar a realidade escolar*”. Por fim, as falas dos docentes aqui apresentadas elucidam as redes simbólicas, culturais e pragmáticas que orientam as concepções em torno da educação em arte na atualidade. Sobreposições e cruzamentos de apontamentos modernos e pós-modernos que convivem juntos e configuram o imaginário em questão.

O capítulo quinto será dedicado à análise dos três curtas produzidos pelos estudantes da sala D. Farei a abordagem a partir dos olhares: dos alunos, dos docentes e o meu. O texto resultará das compreensões, interpretações e reflexões acerca das narrativas, indagando como elas nos afetam, quais relações podemos estabelecer e o que elas nos permitem pensar.

**CAPÍTULO QUINTO:
TANTOS MODOS DE VER ...**

Seqüência um: a interpretação das narrativas visuais

Atualmente, convivemos num mundo altamente globalizado, fonte contínua de uma enorme quantidade de representações visuais que, agregadas umas as outras, resultam em narrativas que refletem as inúmeras possibilidades artísticas e comunicativas de uma época, com seus valores, sensações, relações e identidades dos variados grupos sociais. Neste sentido, a Cultura Visual oferece mecanismos que podem contribuir para viabilizar aproximações do mundo em que vivemos, bem como a formação de sujeitos mais críticos e ativos.

Como as narrativas visuais elaboradas pelos estudantes da sala D apresentaram questionamentos cotidianos a respeito das relações sociais empreendidas na Escola-Campo, torna-se, então, necessário discutir as relações de verossimilhanças que as imagens cinematográficas produzidas no ambiente escolar estabeleceram com o mundo real. Ou seja, estas imagérias ganharam contornos contundentes, poder de verdade, que

podem confundir os espectadores com o objeto concreto que, em alguns casos, tomam o lugar da realidade.

É a partir dessa ilusão de realidade que a cinematografia mobilizou e mobiliza a racionalidade da platéia que, em tensão provocada pelo cotidiano atribulado, poluído com estímulos de todas as naturezas, são capazes de alterar, modificar ou multiplicar as possibilidades de percepção e de construção de sentidos.

Certo de que as visualidades perpassam necessariamente pelo olhar, configurando, dessa forma, diversos olhares sobre seus contextos, elas guardam em si um forte caráter cultural, em que se entrecruzam objetividade, subjetividade, singularidade e pluralidade. Porquanto, ao assistimos uma narrativa fílmica, entremos em contato, primeiramente, com as imagens capturadas e editadas, a significação é construída pela interação, pelo jogo, o diálogo e a interpretação dos elementos formais e culturais presentes em tais narrativas.

Entendo a significação como uma ação individual, ativa e criativa que transforma e movimenta tanto nosso aspecto cognitivo, quanto o afetivo. Ou seja, as representações nos chegam por meio dos sentidos, nos

afetam, nos tocam, nos ensinam, nos modificam, nos surpreendem e nos ajudam perceber as nuances da vida.

Então, ao sistematizar este entendimento empírico sobre a significação, busco sintonia com os pressupostos da Cultura Visual, cuja abordagem empreende o contato com as narrativas visuais a partir de uma ação ininterrupta de ir e vir, buscando, então, acionamentos imagéticos de experiências anteriores, prestando atenção ao modo como estas narrativas permitem pensar e compreender sobre nós mesmos e sobre o universo que nos circunda. Ainda, sobre o que elas falam sobre nós, quais relações elas podem estabelecer, e o que podemos aprender com tais visualidades.

Esses são questionamentos que podem estabelecer parâmetros para a interpretação das narrativas visuais. Para configurar tal aproximação com as diversas representações, que diariamente assediam os sujeitos, são acionados elementos da memória, da afetividade, do cognitivo, da cultura e da história de vida de cada um, o que permite a formulação de inúmeras compreensões e interpretações.

Inseridos nesse contexto, os objetos, nesta dissertação, os curtas produzidos pelos alunos, adquirem sentido por meio da experiência não só de quem os realize, mas também de quem os olha. Igualmente, acolhendo o pensamento de Hernández (2000), para quem os objetos são mananciais de saberes, que representam as interpretações sobre as diversas práticas culturais, destaco a proposta de uma atitude pedagógica que 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).

Então, pensar o ensino de artes visuais pela perspectiva da Cultura Visual é considerar que os estudantes, quando matriculados, possuem inúmeras experiências que afetam tanto suas construções cognitivas relacionadas às disciplinas curriculares, quanto são a soma de seus contextos sociais, históricos e valores culturais. Enfim, a escola os recebe com suas identidades em processos de construção, alicerçadas em suas experiências

de gênero, etnia, classe social, afeto, autoridade, democracia, arte e escola.

Do mesmo modo, ambientado nas concepções de ensino de arte a partir da Cultura Visual, é possível conformar os múltiplos olhares sobre a prática cultural artística, estendendo o campo desde as tradicionais Belas Artes, para as diferentes representações ou expressões da cultura. Desse modo, essa abordagem pós-moderna propõe a expansão, e não a exclusão, do universo tradicional da arte, que integra as pinturas, esculturas e gravuras, na escola, estendendo-o para as imagens da Cultura Visual, materializadas na moda, nos filmes, no *grafitti*, nas fotografias, na televisão, na realidade virtual.

A cultura, nesse apontamento pedagógico, é concebida, em suas diversas interfaces, como um princípio organizado de significações que norteia as condutas e as práticas humanas, permitindo 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 completadas por *outros modos de ver*.

Imerso nessa realidade, como aprender com as imagens e objetos? Ou melhor, como aprender com as narrativas visuais elaboradas pelos alunos da sala D?

Nesta direção, a Cultura Visual propõe o entendimento das 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).

O que se busca é estabelecer conexões entre as produções culturais e a compreensão que cada sujeito elabora, objetivando transcendência sobre o *quê* são as imagens para estabelecer o *porquê* dessas visualidades. Em síntese, questionar, indagar ou verificar o que as tornou possível, o que elas apresentam ou excluem, quais valores são reforçados.

Vale ressaltar que o estudo da Cultura Visual não se restringe aos pressupostos teóricos da Semiótica, Semiologia ou Hermenêutica, como signos comunicativos

os quais se deva decodificar. Outrossim, devem-se considerar os artefatos visuais como formas de pensamentos, ou melhor, como os indivíduos elaboram representações sobre si mesmos, sobre seus contextos e sobre seus modos de pensar-se.

Para tanto, a Cultura Visual oferece contribuições primordiais para o ensino e aprendizagem artística, pois ela suscita debates em torno dos modos como vemos e como nos vemos, mediados pelas experiências com os mais variados objetos que a configuram.

Neste sentido, a aproximação com os objetos artísticos ou com as narrativas visuais partem da perspectiva formalista, destacando os aspectos visuais, o que representam e como representam para estabelecer inúmeros e diferentes significados a partir do contexto cultural. Entretanto, esse contexto cultural refere, por exemplo, as questões de localização e de circunstância, tanto do produtor quanto do evento visual, estendendo ao que está de fora, conotado nas narrativas, como as relações de poder, formas de exclusão, questões relacionadas com as identidades, o gênero, os valores.

Rompendo, assim, a dicotomia, historicamente fundada, entre forma e conteúdo.

Por fim, conceitualmente, os pressupostos teóricos e práticos da Cultura Visual orientaram nossos modos de ver, ou melhor, de compreender e interpretar as narrativas elaboradas pelos estudantes da sala D. Buscamos, então, nos aproximar das imagens, organizando um ambiente para o diálogo, para as relações, para as falas, no qual pudéssemos perceber os variados sentidos desses eventos visuais, o que elas falam sobre a Escola-Campo, sobre os estudantes e os docentes. Ainda, o que elas, as visualidades, incluíram ou excluíram e quais valores reafirmaram ou consolidaram.

Nesta investigação, as aproximações com os curtas da sala D, não adotou a dicotomia acima citada entre a forma e o conteúdo cultural. Os múltiplos entendimentos sobre estas narrativas partiram do enfoque formalista, ou seja, dos planos, dos enquadramentos, dos cenários, para a compreensão e interpretação das representações, buscando *outros modos de ver* a nós mesmos e o cotidiano Escola-Campo.

Então, 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 culturais vividas por cada em seus diversos contextos culturais. Agimos assim, pois diante da

Cultura Visual, não há receptores nem leitores, 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 (HERNÁNDEZ, 2000, p.136).

Para tanto, as estratégias de compreensão adotadas para o entendimento imagético, nesta dissertação, partiram, sucintamente, do que considera Terry Barrett (1990), como: *descritiva, analítica, interpretativa e crítica*. Como aproximação descritiva, buscamos entender o que víamos, o que representava e o que representamos. Analiticamente, quais elementos da linguagem cinematográfica e quais fragmentos da realidade configuraram o que representamos. De modo interpretativo,

orientado pela produção de significados relacionados com outras visualidades e práticas culturais. E por fim, de forma mais complexa, a aproximação crítica, elaborada a partir das próprias produções, amparada em argumentos fundamentados e com intenção de formular novos problemas, outras representações e interpretações.

Seqüência dois: aproximações entre as narrativas visuais dos Lumière, Méliès e dos estudantes da sala D

Conforme já anunciado no capítulo três, seqüência dois, a sala D produziu três curtas, assim denominados: *“Cadê o professor”*, *“A saída da rosa e a entrada do cravo”* e *“A mágica dos professores”*. Estes filmes foram elaborados a partir dos olhares e da compreensão técnica de algumas narrativas visuais construídas pelos irmãos Lumière e por George Méliès.

Dentre os quantos filmes realizados pelos irmãos Lumière, nossa atenção, olhares e conversas informais na sala de aula, voltaram-se para os filmes: *“O Movimento da rua Sadier”*, *“Os primeiros passos do bebê”*, *“A criança cantando”*, *“A saída dos operários da fábrica”* e *“A chegada do trem na Estação Ciotat”*.

Os filmes acima referidos possuem, aproximadamente, quarenta segundos cada, e fixam diferentes instantes da França no final do século dezenove e início do século vinte. Com cinematógrafo em punho, os

irmãos Lumière criaram documentos vivos de seu tempo, ao saírem, de modo bastante emocionado, registrando seus quotidianos. Ou seja, construíram álbuns fotográficos, a partir das imagens em movimento, abrangendo temáticas sociais, familiares e profissionais.

Buscar uma visão natural dos fatos e documentá-los era característica marcante de suas produções, em que objetivavam a apreensão da realidade natural. Geralmente não construíam cenários ou figurinos, mas simplesmente apropriavam e utilizavam os espaços reais, existentes, utilizados e habitados pela sociedade. A rua Sadier tornou-se então o grande palco, cenário, em específico, para a travessia dos cavalos que conduzia a carga e, em geral, para a disputa de passagem entre outras carroças e carruagens de luxo e os pedestres.

Neste sentido, no filme “*O Movimento da rua Sadier*”, o enquadramento se limita à travessia de vários cavalos puxando uma carroça de cargas, em um cenário natural, urbano e industrializado esses animais caminhavam ordenadamente numa fila indiana, configurando uma enorme diagonal, conseguida através do posicionamento da câmera em um ponto estratégico.

Para a construção desse espaço poético-documental, os Lumière fixaram a câmera em frente ao muro de uma indústria, este, configurando o pano de fundo, que limitou o espaço e direcionou o olhar dos espectadores para a travessia. Esta, intencionalmente tornou-se a protagonista do filme, enquadramento no primeiro plano, a disposição geográfica e o número excessivo de animais, cujo movimento desenhou uma diagonal, que, gradativamente, ia ocupando toda a tela e, conseqüentemente, imprimindo a duração da película. Por ter sido filmada do início ao fim, permaneceu em evidência e não perdeu o foco, mesmo quando os cavalos se distanciavam da câmera.

Para orientar o olhar do público e fazê-lo compreender sua narrativa documental de acontecimentos os mais variados, os Lumière construíram lentes que permitiam filmar grandes campos de profundidade sem a perda do foco. Além disso, pensavam sempre na fotografia, preocupados com o enquadramento, a iluminação, o tempo, e utilizando filmes de boa qualidade.

Este modo de pensar e construir seus filmes, aproveitando, em sua grande totalidade, os cenários

naturais e lentes especiais, faziam com que o olhar do espectador fosse conduzido, direcionado para a compreensão do discurso intentado pelos Lumière de divulgar Paris como uma cidade ativa, dinâmica e economicamente próspera.

No filme em questão, fica plausível a identificação da posição econômica, cultural, dos hábitos de locomoção à rua, a disputa entre as carruagens e os pedestres desse espaço de locomoção, a maneira de se vestirem, tanto a passeio quanto a trabalho, a infra-estrutura da cidade, alguns tipos de profissões, o modo de transportar as mercadorias e as compras. Enfim, como documentário realista, fixou um momento corriqueiro e desapercibido da população, cuja dimensão estética só foi percebida quando de sua projeção.

Os irmãos Lumière, dotados de um espírito científico, pesquisador e investigativo criaram, além do cinematógrafo, o documentário, uma modalidade da linguagem cinematográfica que apresenta cenas tomadas da realidade. Esclarece Aumont e Marie (2003) que

o filme documentário tem, quase sempre, um caráter didático ou informativo, que visa, principalmente, restituir as aparências da realidade, mostrar as coisas e o mundo tais como eles são (p. 86).

Essa possibilidade de capturar imagens e contar histórias é muito empregada na atualidade e, com o advento das novas tecnologias, esse formato de construção e apreensão do mundo, via imagem em movimento, foi enriquecido e seus produtos, geralmente informativos, críticos e reflexivos materializaram alta qualidade técnica, estética e poética.

As descrições aqui apresentadas demonstram o modo como os Lumière olhavam o mundo, percebiam-no, representavam-no e se representavam. Assim, o curta “*Os primeiros passos do bebê*” anuncia o poder econômico da família, pois as cenas são capturadas em um soberbo jardim, no qual, tanto a mãe quanto as crianças trajam roupas extremamente elegantes, complementadas por chapéus luxuosos, típicos do final século XIX.

O cinematógrafo, novamente, foi posicionado estrategicamente, de modo que pode capturar os passos

das crianças. Assim, sobre uma extremidade da diagonal, onde o carrinho do bebê foi posicionado, a mãe retira, cuidadosamente, a criança do carrinho e a coloca na outra ponta da diagonal. Então, a mãe se encontra no meio da diagonal e solicita às crianças que, de mãos dadas, caminhem em sua direção.

Na captura dos primeiros passos do bebê, cujo objetivo central era mais um registro dos acontecimentos que o núcleo familiar considerava importante, surge, inesperadamente, o cachorro da família. O imprevisto, contudo, não atrapalha, em nada, a narração. Como prática cultural predominante na maioria das produções dos irmãos, o cinematógrafo era fixo, e este não acompanhou a movimentação natural das crianças, que continuando seus passos, acabaram saindo fora do foco e da marcação pré-estabelecida pelo carrinho.

Já o filme *“A criança cantando”* foi composto por quatro crianças que aparecem brincando de roda, todas estão bem vestidas, com roupas rendadas e chapéus variados, demonstrando a alta classe social a que pertencem. Em relação ao cenário, esse sugere um jardim

de uma grande e luxuosa casa francesa, com inúmeros vasos de plantas perfilados.

As quatro crianças, sendo três meninas e um menino, brincam animadamente de ciranda. Como era comum nas narrativas apresentadas pelos Lumière, o cinematógrafo foi posicionado em um canto, de modo a capturar as cenas, ou seja, as brincadeiras infantis. Como a alegria e o entusiasmo das crianças eram enormes, estas cirandavam, ora saindo do foco, ora voltando. E o garoto, num determinado instante, retira-se da roda, e inicia outra brincadeira, dando várias cambalhotas pelo chão.

Nem todas as cambalhotas são capturadas pelo cinematógrafo, devido à sua posição fixa, e o desconhecimento de poder movimentá-lo para acompanhar todos os detalhes da narrativa. Já as garotas continuam de mãos dadas, assistindo à performance do rapazote, que, após as vira-voltas, se integra novamente ao grupo, iniciando outra ciranda. Instantes depois, todos saem de cena, e o filme se encerra, fixando imagens apenas do jardim.

Como produtores de imagens, os irmãos Lumière produziram visualidades que são mediadoras de

valores sociais, econômicos e culturais de uma determinada geografia e história. Assim, o filme “*A saída dos operários da fábrica*” é iniciado com a abertura dos grandes portões da fábrica da família. Outro curta, outra necessidade de fixar o cotidiano, restabelecer as aparências, a realidade, ou mostrar as coisas e o mundo tais como eles são.

Desse modo, com o cinematógrafo posicionado do outro lado da rua, meio que escondido, registrou uma multidão de operários que saia, apressadamente, de dentro da fábrica. A maioria das pessoas que compõe a multidão são mulheres, vestidas com blusas de mangas compridas que combinam com suas saias longas, e bem apertadas na altura das cinturas. Já os homens, em minoria, usam conjuntos de paletó, calças compridas e chapéus. Uns saem a pé, outros empurrando suas bicicletas, mas todos, no conjunto, demonstram a classe social à qual pertencem.

Como o cinematógrafo foi colocado no outro lado da rua, defronte aos portões da fábrica, foi possível, mais uma vez, verificar os desejos, os valores e as concepções de representação configuradas pelos irmãos Lumière, que não buscavam construir cenários, mais sim



Figura onze: Cenas do filme ‘*a saída dos operários da fábrica*’

Fonte:<http://www.eba.ufmg.br>

apropriarem-se dos lugares naturais. Além disso, foi possível verificar, por meio da narrativa, a estrutura física de sua fábrica, os inúmeros funcionários, ou seja, seu grande império econômico, construído em tão poucos anos.

O último filme apresentado e discutido em sala de aula foi *“A chegada do trem na Estação Ciotat”*. Esse filme se iniciou como uma fotografia parada, que só após alguns instantes começou a se movimentar. O cinematógrafo, em questão, fixou as árvores, as casas, os trilhos, o céu e uma parte da Estação Ciotat com alguns transeuntes que aguardavam a chegada do trem.

A fotografia inicial apresenta uma grande diagonal, formada pelos trilhos, e, lentamente, o trem se aproxima e estaciona na plataforma da Estação. O enorme trem passa, ocupa todo o primeiro plano, de modo que são vistos somente alguns vagões e a cabine de comando. E as pessoas se aproximam, descem ou sobem nos vagões, anunciando um dia comum de embarque e desembarque na moderna cidade francesa.

Todos esses filmes foram vistos e comentados em sala de aula. Em todas as sessões, eu chamava a atenção para que os estudantes observassem



Figura doze: cenas do filme *‘A chegada do trem na Estação Ciotat’*.

Fonte: <http://z003.ig.com.br>



Figura treze: cenas do filme 'Cadê o professor?'

Fonte: Filme 'Cadê o professor?'

algumas características técnicas apresentadas, tais como câmera fixa, plano seqüência, enquadramentos, cenários e roteiros. Destarte, aos poucos nos apropriávamos dos modos como os Lumière representavam a si próprios e ao mundo em que estavam inseridos.

Os curtas dos educandos da sala D foram produzidos a partir dos tantos olhares sobre os modos de ver dos Lumière. Cada aluno os reconheceu, compreendeu e interpretou, mediados pelas suas histórias pessoais. Ainda, puderam estabelecer e elaborar as sua próprias narrativas, referendadas ao universo da Escola-Campo. Assim, olharam-na, olharam-se e perceberam *outros modos de ver* aquilo que, de tanto ver, já não viam mais, e formularam suas representações.

Então, tanto o curta "Cadê o professor", quanto o "A saída da rosa e a entrada do cravo" foram elaborados a partir das compreensões sobre os documentários produzidos pelos irmãos Lumière, os quais, em sua maioria, buscavam fixar imagens de situações quotidianas vividas por eles e seus familiares. Já o curta "Cadê o professor" é um documentário de um minuto que

utiliza a sala de aula como cenário, os estudantes como atores e problematiza, em seu roteiro, uma situação comum naquele contexto: a constante ausência dos professores. O docente que deveria assumir a aula não foi à escola, não organizou uma substituição e nenhuma atividade. Conseqüentemente, os educandos ficaram “*sem ocupação*” naquela aula e, então, se agruparam.

A câmera passeia pela sala e enquadra os grupos que, espontaneamente, se formaram em torno das afinidades, ou questões motivadas pelo uso do aparelho celular, então, dois alunos são enquadrados brincando no aparelho celular. O foco, logo em seguida, é para duas meninas que se agregaram em torno dos materiais estéticos, tais como o batom e o lápis de olho. Outros alunos se encontram isolados, resolvem as atividades escolares, já que manuseiam seus materiais escolares. Um estudante encosta sua cabeça na carteira e dorme, outra, distraída, se põe a pensar, a divagar sobre a vida, e uma aluna, que sobe na carteira destinada ao professor, ao lado da janela da sala de aula, chamando a atenção dos transeuntes fora da escola.

O documentário “*A saída da rosa e a entrada do cravo*” constou, aproximadamente, de um minuto de duração. Tendo como cenário a sala de aula, os educandos atuam como figurantes, e dois professores fazem participação especial. O roteiro em questão levou ao debate a organização do tempo escolar com duração de cinquenta minutos para cada aula. Neste sentido, ao soar da sineta anunciando o término da aula, sai a “*rosa*”, a professora de Língua Portuguesa, interrompendo, ao meio, de suas explicações, sendo forçada a adiar a conclusão de seus pensamentos no próximo encontro. Em seguida entra o “*cravo*” professor de Química, este, não muito bem recebido pela turma, volta-se para o quadro-giz, apaga-o e inicia as reflexões programadas por ele para aquele dia.

Ficou sob a responsabilidade do aluno/fotógrafo se orientar buscando enquadrar e capturar alguns segundos da aula de português, o sinal que indicava o fim da aula, a professora recolhendo seus objetos e saindo da sala, bem como a entrada do professor de Química, a não aceitação por parte dos alunos, o apagar do quadro e o iniciar da nova aula.



Figura quatorze: cenas do filme 'A saída da rosa e entrada do Cravo'

Fonte: Filme 'A saída da rosa e entrada do Cravo'

Assim, diferentemente dos Lumière, a fotografia dos dois curtas da sala D, acima descritos, deixa clara a movimentação da câmera, na tentativa de melhor enquadrar as cenas. Essa característica explicita algumas aprendizagens que os estudantes já possuíam, e que os diferenciaram dos modos de ver dos Lumière. No entanto, outras características promoveram aproximações, tais como: uma narrativa que utilizasse apenas um único plano seqüência, a apropriação dos cenários e figurinos naturais e a representação de questões ligadas ao cotidiano, como um álbum fotográfico da Escola-Campo.

As relações estabelecidas por Méliès com as imagens em movimento caminhavam em direção diferente da dos Lumière. Tendo, também construído seu cinematógrafo, aparelho que capturava e projetava as imagens em movimento, decidiu não documentar os acontecimentos do cotidiano, preferindo inventar mundos fantásticos, que, em sua maioria, habitava o inconsciente coletivo dos espectadores e, por meio do cinema, Méliès lhes dava visibilidade.

Criou, então, o cinema de ficção, ao simular, inventar e configurar mundos. Geralmente, suas narrações

apresentavam mundos fantásticos, cômicos, excêntricos e *pastelões* carregados de truques, de aparições e desaparecimentos surpreendentes de objetos e pessoas, configurando um clima de magia e de ficção, para seus espectadores.

Ficção para Aumont e Marie (2003) é uma forma de discurso ou narrativa que “faz referência a personagens ou a ações que só existem na imaginação de seu autor e, em seguida, na do leitor / espectador” (p. 124 – 125). Esta nova alternativa de contar histórias ficcionais, por meio da produção cinematográfica, foi amplamente enriquecida, desde o início do século XX, pela tecnologia e imaginários contemporâneos.

De Méliès, serão descritos os filmes “*Os bigodes indomáveis*”, o célebre “*Viagem à Lua*” e “*As cartas vivas*”, filmes apresentados e comentados na sala D. O primeiro curta evidenciou e enfatizou uma série de características atribuídas à personalidade de Méliès, tais como ingenuidade, genialidade e espírito brincalhão. Apresentou também a sua paixão pelos truques, pela magia e pelos desenhos. O curta-metragem apresenta a história de um mágico em plena performance. Ali, o mágico

elaborava desenhos de rostos masculinos, sobre um quadro de giz. À medida que os concluía, se posicionava ao lado, no palco, e se transformava, tomando para si, as características físicas do homem que havia desenhado.

Em “*Os bigodes indomáveis*”, Méliès demonstrou toda sua habilidade em cena, seu domínio técnico sobre os efeitos e trucagem e controle do ato de capturar as imagens. Seu deslocamento em cena era preciso, sua agilidade ao desenhar era primorosa e, em cada gesto que fazia, intentava o domínio sobre o olhar do espectador. Com poucos elementos de cena, sua gesticulação orientava e conduzia o olhar do espectador para que compreendesse sua mensagem fantástica e ficcional.

Ao produzir esta ficção, Méliès construiu, e não se apropriou, de um cenário natural, no qual, no primeiro plano, apresentava fragmentos da fachada de uma casa com um portão de madeira; já no segundo plano, árvores, uma ponte, o mar e um barco. Esta paisagem-espaco exercia a função de pano de fundo para que os efeitos desejados por Méliès pudessem reforçar a narrativa

fantástica, cômica e excêntrica, na qual um único homem se transformou em vários.

Já em *“Viagem à Lua”*, Méliès construiu um universo extremamente fantástico e imaginativo. Extrapolou no uso dos truques, ao desenhar e construir os cenários, figurinos e nos objetos que compunham as cenas. Esse foi o seu maior filme, tanto em termos de tempo de duração, quanto em reconhecimento.

A narrativa apresenta um encontro internacional de Astronomia, que contava com a participação de sábios de todo o mundo. O grande astrônomo, esperado por todos, o professor Barbenfouillis, apresentou um projeto mirabolante, qual fosse, uma viagem à Lua, percorrida por uma espécie de ônibus espacial, que seria lançado ao espaço por um canhão gigante. Esta viagem causou alaridos, dúvidas e incertezas, que logo foram resolvidos. E todos se uniram para realizar o grande evento!

O cenário, até este ponto da história, foi construído de modo a simular um amplo laboratório de astronomia, com inúmeros recursos tecnológicos. O figurino, as roupas dos sábios, lembram os grandes magos

da literatura infantil, com suas túnicas cintilantes e estampadas, com chapéus pontudos e sem as abas, como os de bruxas. Tais elementos contribuíram para o clima de magia que pairava na história.

Para a viagem, outros cenários, figurinos e objetos cênicos foram construídos. A construção do “ônibus espacial” foi incluída na narrativa e parecia mais uma gigante bala de revólver do que uma astronave. No dia destinado à partida, a rampa de lançamento do “ônibus” foi posicionada sobre os telhados das casas da cidade, projetada com base na imaginação e fantasia de Méliès.

Esse evento memorável foi extremamente comemorado. Em grande solenidade, astronautas, músicos e as mulheres que lançariam o “ônibus” para o espaço, estavam presentes. Lançado, o “ônibus espacial” aproximou-se da Lua, cuja expressão modifica-se, assustando-se com a aproximação do estranho objeto. Finalmente, o “ônibus” caiu dentro de um de seus olhos. A Lua construída por Méliès possui rosto humano, com dois olhos, um nariz e uma boca. Sua paisagem é muito parecida com a da Terra, ora é desértica e árida, ora cheia de árvores, morros e cachoeiras com água corrente.

Ao furarem um dos olhos da Lua, os astronautas estacionam, descem do “ônibus”, avistam de longe a Terra e exploram aquele espaço geográfico totalmente desconhecido. Logo cansam, e se deitam para descansar, ali mesmo, sem nenhuma estrutura. Neste momento, astros passam, o céu fica estrelado e a neve cai sobre eles. Então, levantam-se e saem por aquele espaço assustador, mas encantador, ao mesmo tempo, cheio de cogumelos gigantes.

Iniciam-se agora os truques de Méliès. Como aquele cenário era composto por inúmeros e gigantes cogumelos, um astronauta abre o seu guarda-chuvas que em instantes é transformado em cogumelo. Na narrativa elaborada e desenvolvida por Méliès, a Lua era habitada por seres estranhos, denominados Selenitas. Os Selenitas eram seres organizados em torno de um rei, com um castelo, trono, súditos e um exército altamente treinado. Além disso, apresentavam formas humanas, suas peles eram pretas e rajadas de branco, mas se rastejavam ou davam cambalhotas pelo chão.

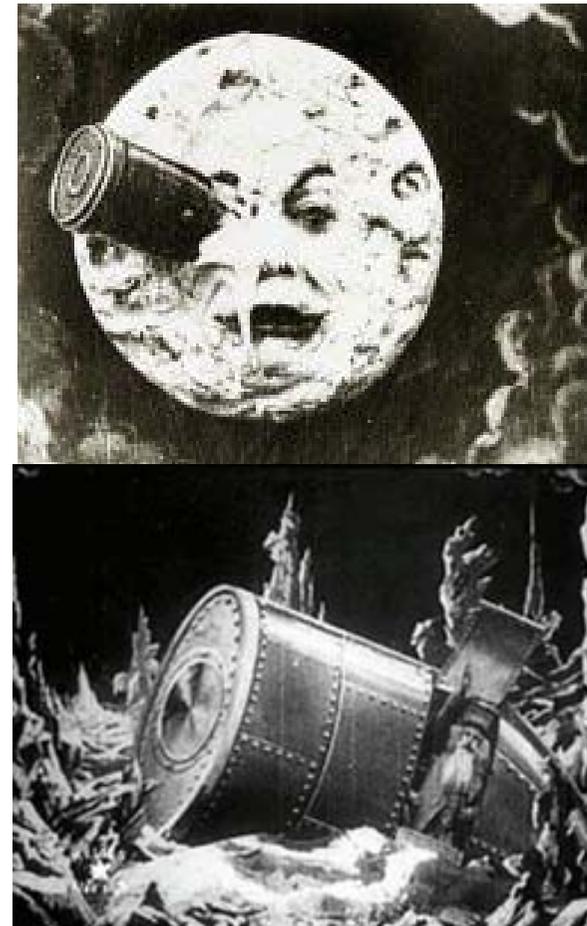


Figura quinze: cenas do filme: 'Viagem à Lua'.

Fontes: <http://www.cinemaemcena.com.br>
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Steampunk>

Inesperadamente, os astronautas encontram os Selenitas e travam uma batalha. Os astronautas são presos, levados ao rei como intrusos, e, no meio da balbúrdia, Méliès introduz outra mágica: um astronauta bate no rei, com seu guarda-chuva, e o explode. A explosão é marcada por um efeito com fumaça, no qual o Selenita desaparece. Assim, continuam a batalha, cheia dos efeitos especiais, ou melhor, dos truques descobertos por Méliès.

Os astronautas fogem, entram no “ônibus espacial” e voltam para Terra, trazendo consigo, um Selenita que pulou em cima do “ônibus”. Eles chegam pelo mar, e em terra firme, são recebidos e reconhecidos como heróis, num grande desfile cívico, no qual todos os tripulantes são homenageados por grande medalhas e monumentos públicos.

A narrativa visual denominada de “*As cartas vivas*” é muito próxima do filme “*Os bigodes indomáveis*”, pois o Méliès coloca o cinematógrafo posicionado na boca de cena do palco, no qual capturará as imagens no primeiro plano. Como cenário ou pano de fundo, aparece uma paisagem, no cento do palco uma mesa e sobre ela, um imenso quadro branco.

O curta-metragem é iniciado obedecendo todos os rituais utilizados pelos mágicos, ou seja, de mostrarem ao público, agora o cinematógrafo, ou os espectadores, que não existe nada sob a mesa. No instante seguinte, Méliès pega um conjunto de cartas de baralho, mostras ao público e seleciona uma, manipula por entre as mãos, rasga-a, cola-a, e num movimento rápido, transfere os desenhos para o quadro branco. No desenvolver da narrativa, inúmeras cartas do baralho vão sendo transferidas, alternadas e ora materializadas, ou seja, a rainha da carta é materializada, saindo do quadro, que agora permanece em branco, e caminha pelo palco. Estes extraordinários truques só foram possíveis devido aos efeitos *fade in*, descobertos por Méliès acidentalmente.

Apesar de inventar mundos, criar situações fantásticas ou simular realidades, este enredo representa uma realidade parisiense, uma moda, o “*quente do momento*”: os *shows* de magia e truques. Estes números eram freqüentemente apresentados em circos ou em parques de entretenimento e como Guido Bilharinho (2003) afirma “o ilusionismo (estava) então bastante em voga” (p.19).

Méliès, simplesmente, trouxe para o cinema, as suas experiências adquiridas nos teatros de variedades, e o seu modo particular de perceber, pensar e representar a vida. Comenta Bilharinho (2003), que Méliès fez assim, por perceber que as imagens em movimento, ou melhor, as visualidades cinematográficas, “ampliaria e multiplicaria os recursos, dos truques, mágicas e ilusionismos que consistiam a matéria e a finalidade desse teatro” (p. 22-23).

Relacionado as poéticas de Méliès, “*A mágica dos professores*” foi o curta de ficção desenvolvido pelos educandos da sala D. Como os outros dois filmes de documentário, este, também, foi realizado com duração de apenas um minuto. A própria sala de aula foi utilizada como espaço cenográfico, e os alunos como atores. Foi concebido com base nos efeitos de trucagem propostos por George Méliès, em que objetos cênicos que compunham seus filmes apareciam, desapareciam ou eram substituídos como mágica.

O roteiro de ficção dos estudantes se orientou pela constante mágica de substituir, em cena, os professores. Com enquadramento fixo no quadro-giz, os docentes encontravam-se de costas para a câmera, para a



Figura dezesseis: cenas do filme ‘*A mágica dos professores*’.

Fonte: Filme ‘*A mágica dos professores*’.

sala de aula e, portanto, para o público. Iam sendo substituídos uns pelo outro. Cada um, dando continuidade à ação de escrever no quadro de giz, mudando, apenas, a especificidade do conteúdo. O vídeo iniciou-se pela lateral esquerda do quadro-giz. Os professores/alunos foram sendo substituídos, com o simples gesto de ligar e desligar da câmera filmadora. A ação terminou na lateral direita do quadro de giz.

Se, com os irmãos Lumière, o cinema trilhou o caminho da objetividade científica e da documentação, com Méliès, a cinematografia caminhou pela via da ficção, da imaginação, da trucagem e do teatro de variedades. Hoje, essas duas características configuraram as duas principais tendências fílmicas, o cinema de documentário e o cinema de ficção.

Ciência e arte! A cinematografia se constituiu dessas duas práticas culturais, e, concomitantemente, pode ser arte e ciência. Como ciência, as visualidades cinematográficas são o resultados de processos mecânicos variados, que permitem capturar imagens, genuinamente fixas, e projetá-las, em movimento, no qual o olho humano percebem-nas como se fossem contínuas. Como arte, a

cada película; articula novos efeitos visuais, novas narrativas, novos olhares, novas representações, novas aprendizagens, novos enquadramentos e encantamentos estéticos e poéticos. Enfim, a máquina que captura e projeta imagens, propiciou aos séculos XX e XXI a possibilidade de documentar, registrar, informar, criar sonhos, transformar as realidades e partilhar as mais fantásticas imaginações humanas.

Então, para o momento destinado à interpretação dos curtas, elaborados pelos estudantes da sala D, eles foram vistos no conjunto e não de modo isolado. Assim, vistos em seqüência, integrados, constituíram, de tal modo, uma quarta narrativa visual, o que nos possibilitou e ampliou olhares sobre as relações travadas no dia-a-dia da Escola-Campo.

Ao assistir as narrativas na seqüência, tivemos ampliado o nosso olhar, possibilitando examinar, de modo crítico e questionador, os fenômenos quotidianos que rodeiam nossas práticas culturais ligadas à educação. Desse modo, pudemos configurar *outros modos de ver* que permitiram transcender a unidade escolar, alcançando,

também, outras relações, memórias e temáticas relacionadas com outros espaços e tempos.

Seqüência três: os modos de ver dos alunos

Por várias vezes assistimos os curtas e, logo após, abrimos uma roda para, amigavelmente, conversarmos, falarmos sobre o que agradou ou não. Nos primeiros diálogos, nossos olhares estavam centrados nos enquadramentos, no roteiro, no tempo, nas funções exercidas por cada um, em nossas imagens ali capturadas, se foi câmara fixa ou em movimento, os espaços da escola que se tornaram cenários, na possibilidade de produzir representações visuais a partir de aparelhos técnicos. Eram momentos nos quais se misturavam aprendizagem, afetividade, satisfação, curiosidade, estranhamento, desejo de refazer, de mudar o ângulo, o cenário, o tema ou de apresentar a criação à comunidade escolar.

Após esses primeiros contatos com as obras, transcendemos o nosso olhar entusiasmado sobre as imagens, passando, então, a interpretá-las. Procuramos compreender e desenvolver os significados das narrativas, estabelecendo conexões com outras experiências e situações vividas. Para esse momento, preparei

questionamentos, que, inicialmente foram debatidos oralmente. As reflexões, posteriores foram redigidas.

O questionário, que tinha por objetivo orientar as aproximações com as narrativas visuais, consistiu dos seguintes pontos: o que estas imagens permitem você pensar? Quais relações você pode estabelecer? O que elas falam de você? Assim, variados olhares, reflexões, apontamentos e interpretações puderam ser estabelecidos.

No que diz respeito às reflexões propiciadas pelas imagens, alguns alunos da sala D afirmam que as narrativas os motivaram a pensar sobre seus quotidianos, a refletir sobre a falta de compromisso *“das pessoas, no que os alunos são para os professores”*. Levaram a ponderar sobre as relações de poder estabelecidas entre os professores e estudantes.

Dessa maneira, os educandos afirmaram que os professores e a sociedade estão os levando fazendo a transformarem em *“meras máquinas”*, sem direito de pensar e expor suas idéias. Em relação ao filme ‘A mágica dos professores’, um aluno opina que mostra a falta de diálogo que há entre professores e alunos. Já quanto ao curta ‘A saída da rosa e a entrada do cravo’, este observa que a

escola não dá tempo para *“respirar, quando sai um professor já entra o outro, apagando a tarefa do quadro, e começando outra. Deixando nossas mentes confusas para o mundo”* (ALUNO DA SALA D, 2006).

Referindo-se às relações de poder, os alunos representam uma escola onde a qualidade do ensino anda cada vez pior, *“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, mas é claro que não podemos esquecer que existem exceções”* (ALUNA DA SALA D, 2006).

Outros discentes referem-se ao poder cedido aos diretores, professores e coordenadores como problemático, pois esses julgam serem melhores e, por várias vezes, atrapalham o desenvolvimento dos alunos. Os estudantes acreditam que, ao limitar suas possibilidades de pensar, estão fazendo *“com que os alunos não se tornem críticos, que não saibam expor suas idéias e se sintam oprimidos sem poder reivindicar seus direitos”* (ALUNO DA SALA D, 2006).

As representações elaboradas pelos educandos da sala D permitiram contextos de interpretações e redes de múltiplos significados sobre a Escola-Campo. Desse modo, as visualidades mediaram significações diversas, apresentando algumas relações estabelecidas na Escola-Campo como autoritárias, opressoras, excludentes e castradoras. Assim, uma aluna aponta esse contexto como sendo

“o retrato da escola, nem todos tem uma atenção preferencial, menosprezando os que mais precisam da instituição... os alunos”.

Há, pelas paredes da Escola-Campo, placas de acrílico com variados dizeres sobre os cidadãos que ela pretende formar. Entretanto, os estudantes argumentam que tais discursos não são vivenciados no interior das atividades propostas pela Escola-Campo. Nesta direção, a escola não aproveita as possibilidades de desenvolver uma educação mais dialógica e dialogal, na qual os currículos sejam organizados em torno dos anseios e dos contextos

dos educandos. Na percepção dos educandos, a Escola-Campo tem demonstrado uma

“total falta de compromisso com os alunos. Ela, com a ausência de atividade para os alunos, 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 dará” (ALUNO DA SALA D, 2006).

Por conseguinte, suas representações e interpretações apontam percepções quotidianas sobre diversos pontos falhos da Escola-Campo, entre eles o de que ela *“não é participativa”*, proclamando que quando os professores estão em sala, geralmente estão de *“costas para os alunos”*. Esse comportamento, afirma os discentes, *“traz uma sensação de desprezo, de discriminação”*. E mina qualquer possibilidade de ampliação *“do pensamento crítico”*, pois sem diálogo e interação, o olhar pensante se desenvolve muito mais lentamente.

Esses apontamentos são objetivos e estão direcionados, principalmente aos professores. Para tanto, essas críticas foram expressas “em todos os filmes”, ou seja, “os professores de costas para os alunos, a troca muito rápida dos professores, e até mesmo a ausência dos professores”. Em contrapartida, inseridos no ambiente da Cultura Visual, os discentes puderam desenvolver “representações sobre si mesmos e sobre o mundo e sobre seus modos de pensar-se” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 52).

Posto o desafio de narrar visualmente, a partir das imagens em movimento, um fragmento do cotidiano da Escola-Campo, os estudantes acionaram a percepção, se olharam, olharam seus mundos, indagaram, perceberam algumas questões paradoxais e repensaram suas concepções sobre educação. Nesta intenção, 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. Será o que os professores pensam quando olham para nós? Será que eles querem somente a atenção para a matéria? Já aconteceu comigo um fato que pode explicar mais claro, tive uns problemas e faltei à aula e, no outro dia, quando eu fui para a escola o professor entrou e, como sempre, virou as costas para os alunos e começou a explicar a matéria de onde ele tinha parado. Eu não entendi nada e pedi para ele explicar novamente, aí ele perguntou: você veio na aula passada? Eu respondi: não professor! Ele falou que cada vez que um aluno faltar ao colégio, ou não entender a matéria ele tiver que voltar, nunca vai conseguir terminar”. (ALUNA DA SALA D, 2006).

As discussões do grupo de alunos da sala D sobre suas narrativas possibilitaram estabelecer relações com expectativas e preocupações relativas a seus futuros, com o mundo do mercado de trabalho, da educação como possibilidade de atuar criticamente no universo em que vivem e como ponte para os sonhos. Estabeleceram, também, analogias com a família, com situações de

preconceito, com a possibilidade de serem ouvidos, nesse caso, eles sugeriram as reivindicações.

Em suas interpretações e associações a outras práticas culturais, refletiram sobre suas expectativas de futuro ligadas ao universo do trabalho, problematizando questões relacionadas ao profissionalismo, responsabilidade e seriedade. Em consonância, afirmaram que em suas profissões não querem *“ter essa falta de compromisso”*, que foi reverberada nos curtas, mas sim, o que querem é *“ter responsabilidade e diálogo”*. Afirmaram também que *“os filmes não apresentam diálogo”*, e, estendendo a importância do mesmo a outras interfaces da cultura, acreditam que tal fato significa que

— *“se não soubermos dialogar corretamente, adianta pouco, por exemplo, em uma entrevista de emprego, se não soubermos nos expressar, provavelmente não seremos escolhidos”*. (ALUNO DA SALA D, 2006).

Diretamente ligadas ao preconceito, as falas dos estudantes da sala D consideram a problemática da

ausência do diálogo, do compromisso e do autoritarismo relacionadas ao fato da Escola-Campo ser uma instituição educacional pública. Nessa direção, eles crêem que, só porque estudam em uma escola pública, não tem o *“direito de participar das aulas, não podemos dar nossa opinião”* (ALUNA DA SALA D, 2006).

É característica identitária dos estudantes da sala D a alegria, o debate e a conversação. Sendo assim, participar, debater, questionar e sorrir são alguns dos comportamentos que fazem com que se sintam bem. Então, tendo o direito de participação limitado, afirmam que se sentem desestimulados e até felizes quando chegam na escola e, *“cadê o professor?”*. Entretanto, são conscientes de que quem perde *“somos nós, os alunos”*. Mas asseguram que

— *“se fosse em uma escola particular, isso não aconteceria pois os professores são pagos para ensinar e os alunos tem o direito de reivindicar algo errado”*. (ALUNO DA SALA D, 2006).

Ao estabelecer analogias com seus núcleos familiares, afirmam que as relações entre as pessoas são as mesmas, mudando apenas o cenário onde elas são vivenciadas. Nesse ínterim, ao chegar em suas casas, relatam que seus familiares *“nem perguntam como foi seu dia, só brigam com você”*. Situação idêntica ocorre no ambiente profissional, 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”* (ALUNO DA SALA D, 2006).

Em relação a questão da indiferença, falta de diálogo e atenção, apontando para as questões da alteridade e solidariedade, um estudante afirma que *“assim são em todos os lugares”*. Agravando o quadro, eles próprios se reconhecem marginalizados, configuram suas identidades culturais alicerçadas na baixa auto-estima, na carência afetiva e nas interlocuções sociais. Enfatizam a problemática da ausência de diálogo, ao comentarem *“que o mundo não está nem ai para você”*, dizendo que quando andamos por uma *“avenida do centro da cidade, com várias pessoas passando do seu lado e você não olha no rosto*

delas passa como só tivesse você” (ALUNA DA SALA D, 2006).

Contudo, uma única fala sintetiza todas as questões discutidas, interpretadas, analisadas e sistematizadas, por ora, nesta investigação. Tratou-se de uma aluna que assegura

— “juntos, os vídeos me transmitiram a concepção de que assim como muitos professores, a escola é um lugar automático e sem sentido. Como eu já disse, os professores são indiferentes aos alunos, transformando o colégio em um lugar desagradável. Não nos transmitem nenhuma empolgação para levantarmos cedo e virmos para cá. Não nos mostram que o estudo é o portal para um futuro decente. Tudo isso resulta na total falta de interesse dos alunos, que passam a ser negligente com o estudo. O que eu acho é que a sociedade nos consideram pobres como o lixo. Só nos fornecem o suficiente para não morrermos – e olhe lá! Até a educação que recebemos neste colégio é mínima possível. Não temos espanhol, sociologia, filosofia, o que é um verdadeiro absurdo! Nos privam das matérias que mais nos fazem pensar (filosofia e sociologia), Por quê? Porque pobre não precisa pensar. Nossa obrigação é apenas pagar impostos, que vão diretamente para

os bolsos de nossos governantes. Nos oferecem essa educação mínima e precária para cada aluno “instruído” virar apenas mais um número da ONU, e é por isso que encontramos alunos do terceiro ano do ensino médio que nem mesmo sabem ler”. (ALUNA DA SALA D, 2006).

Em relação aos aspectos das narrativas que faziam referências a eles mesmos, ou melhor, que os representavam, que indicavam suas práticas culturais, os estudantes apontaram, também, certo descomprometimento quanto aos estudos. Falaram, além disso, da necessidade de dialogar com os professores para aprender as diferentes questões sobre a vida, e referiram-se aos seus próprios preconceitos de ordem sócio-econômica e ao desejo de participação mais ativa nas decisões da Escola-Campo.

Suas falas explicitaram seus comportamentos “*desmotivados e acomodados*” em relação aos estudos, considerando que participam “*do colégio somente como platéia*”. Afirmam que opressões, exclusões ou injustiças acontecem, quotidianamente, e eles simplesmente ficam “*de braços cruzados, sem fazer nada, deixando que facilmente nos manipulem*” (ALUNO DA SALA D, 2006).

Como reflexo dos contextos sociais, históricos e culturais, os estudantes, por meio das representações, construíram realidades. Para tanto, como realizadores e intérpretes, e de modo ativo, interativo e dialogal, compreenderam suas próprias representações. Neste sentido, eles olham para os docentes da Escola-Campo e percebem que estes só se importam em “*colocar fórmulas e textos no quadro, e não se preocupam se os alunos estão compreendendo a matéria*”. Como protesto, ao “*descaso*”, estão se organizando e “*começando a pensar, a reagir e a reivindicar sobre tudo que acontece ao nosso redor*”. Por exemplo, eles se referem ao “*descaso com o professor*” em relação a sua ausência no dia da aula, no qual, de certa forma, sentem um “*alívio quando falta*” (ALUNO DA SALA D, 2006).

Percebo que as falas de alguns alunos estão, ainda, alicerçadas ao que Barrett (1990), considera como aproximação descritiva. Ou seja, conseguiram enxergar os aspectos referendados a si mesmos descrevendo os fatos. Então, as narrativas visuais apresentam “*um estudante de escola pública, os problemas com a falta de um professor*”. Motivados pela falta “*do que fazer nessa aula livre*”, os

alunos da sala D organizam grupos para estabelecer um diálogo sobre assuntos escolares e do dia-a-dia, outros se agrupam para desenvolverem suas “*atividades escolares*”. Do mesmo modo, falaram a respeito do tempo escolar, que de tão fragmentado, não permite “*terminar uma atividade e já tem outro professor*”. Em síntese, concluíram

— “que a gente estuda numa escola que os professores ficam de costas para os alunos, entram na sala e só passam matéria no quadro”. (ALUNA DA SALA D, 2006).

As falas acima transcritas apresentaram os *outros modos de ver* dos estudantes da sala D sobre suas narrativas visuais, a Escola-Campo e sobre seus quotidianos. O que de início era apenas uma “*brincadeira*” com a câmera filmadora, para que os alunos pudessem conhecer os percussos do cinema e alguns dos elementos que configuram as imagens cinematográficas, com o passar das aulas, despertou nos alunos inúmeros questionamentos, curiosidades e percepções diferenciadas sobre seus contextos, gerando comportamentos reflexivos,

críticos e políticos. Assim, como reflexos de um olhar que percebe e indaga as situações circundantes, uma aluna da sala D assegura 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” (ENTREVISTA, 2006).

Seqüência quatro: os modos de ver dos docentes

As três narrativas em questão levantaram problematizações acerca das relações estabelecidas entre os discentes e docentes da Escola-Campo. Sendo assim, nesta investigação, percebi como necessária à incorporação, a partir dos olhares e das reflexões desse grupo de profissionais, que diariamente deflagram debates, suscitam comportamentos e contribuem para configuração das identidades.

Diferentemente dos estudantes, os docentes que ministram aulas na sala D assistiram apenas por três vezes os curtas produzidos por seus educandos. Infelizmente, esse fato foi motivado pela dificuldade que eu enfrentei em reuni-los para discutir o assunto. A organização dos tempos, na escola, não favorece os encontros dos profissionais, fora da carga-horária pré-estabelecida. Assim, só consegui resolver essa situação, quando negocieei com a coordenadora pedagógica, acatando sua sugestão de aproveitar os instantes iniciais de uma reunião pedagógica.

No dia da reunião pedagógica, que tinha como pauta o conselho de classe, pedi licença à coordenadora e ao grupo docente, solicitando ajuda para mais essa etapa de minha formação, e agradei pelas outras manifestações de apoio durante os semestres anteriores. Esse momento consistiria em apresentar os vídeos e desenvolver uma ação de discussão e interpretação sobre eles. Fiz comentários, mais uma vez, sobre o conjunto de aprendizagens inserido no ambiente do Mestrado, esclareci o objetivo e a importância do contato dos professores com as representações produzidas pelos alunos, esclarecendo ter sido a partir delas, que eles teriam sido inseridos nas discussões e reflexões desta dissertação.

Logo após a explanação, escrevi, no quadrogiz, as mesmas indagações apresentadas aos educandos, informando que elas objetivavam instituir diálogos entre as visualidades e os professores. O questionário consistiu das seguintes temáticas: O que estas imagens permitem você pensar? Quais relações você pode estabelecer? O que elas falam de você?

Em semicírculo, comentamos as três questões e assistimos as produções. No instante seguinte os

docentes iniciaram seus exercícios do pensar, relacionar, olhar e de contextualizá-los no cotidiano da Escola-Campo. Desse modo, mais uma vez, chamei a atenção dos professores para que fossem além do sentido da forma, da técnica e da montagem, abordagens que caracterizam outras aproximações ou entendimentos das narrativas visuais, não necessariamente no caso desta pesquisa.

É importante lembrar que, além de sujeito pesquisador, nesta investigação, sou, igualmente, um dos integrantes do grupo de professores da sala D. Nesta direção, também fui representado pelas visualidades. Assim, por meio delas, aprendi sobre a escola, minha profissão, me vi representado e estabeleci relações, que serão melhores detalhadas na próxima seqüência, deste capítulo.

De tal modo, os docentes expressaram suas interpretações sobre diferentes enfoques, pois as narrativas os estimularam a refletir sobre seu ambiente de trabalho, suas concepções ideológicas e práticas educacionais, bem como sobre o diálogo como interface para um ensino reflexivo. Puderam verificar como seus discentes percebem-nos e representam-nos, apresentando-os, sob o ponto de

vista da superioridade, do distanciamento, ou ainda, como elos com o mundo.

As discussões e as interpretações sobre as representações fizeram com que refletissem sobre o cotidiano escolar, as funções e as atividades desenvolvidas, os erros e acertos diários, a realidade e as ideologias. Nessa perspectiva, um professor afirma que 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”*. Esse fato os levou a refletir sobre suas *“contribuições para a construção da sociedade”*. Além disso, reconsideraram, até mesmo, 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”* (PROFESSORA DA SALA D, 2006).

Já, no que diz respeito às variadas relações que se podiam estabelecer entre as visualidades e outros aspectos do cotidiano, os professores puderam associar e comparar as três narrativas visuais ao universo das relações de poder que permeiam qualquer evento social. Evidenciaram, também, o papel da objetividade na dimensão humana e pedagógica da educação. E

destacaram a necessidade de revitalizar a escola, ressignificando teorias, currículos, práticas e comportamentos.

Assim, eles consideraram que os curtas dos alunos da sala D propiciaram estabelecer analogias, especialmente, nas *“relações de poder que permeiam nossa vida (na escola, no trabalho, no lar) e a nossa postura em relação ao próximo”*. Desse modo, os filmes apresentam uma parcela da sociedade, ou seja, *“quem faz a diferença, se conforma, ou se revolta, ou ajuda a manter a ideologia dominante”*. Ao demonstrarem a *“desvinculação do afetivo”*, sugeriram, ao grupo docente, a necessidade e a urgência em *“repensar (suas) concepções e as práticas”*. Pois, na maioria das vezes, *“a preocupação tem-se limitado em ‘repassar’ o conteúdo”*, e, geralmente, *“nos esquecendo do relacionamento humano, afetivo”* e dialogal que se faz necessário nos processos cognitivos.

Além disso, levantaram questionamentos como a necessidade do professor *“se voltar e se preocupar com o aluno”*, refletindo *“sobre a sua própria prática pedagógica”*, buscando formas e meios de estudar, compreender e vivenciar os diferentes processos

pedagógicos, é que se poderá tornar a *“escola mais dinâmica”*. Agindo assim, revitalizando e reinterpretando o papel da educação, tornando-a *“mais significativa para a vida dos alunos”*, os docentes colaborarão para que seus educandos *“se sintam motivados e envolvidos pelas atividades propostas”*, e também, nos *“tornaremos realmente importantes”*, pois no *“convívio com os alunos, estaremos priorizando o diálogo”* (PROFESSORA DA SALA D, 2006).

Para o grupo de professores da Escola-Campo, as narrativas visuais falam sobre suas realidades, sobre seus comportamentos, no exercício da profissão, sobre alguns de seus traços identitários, tais como a impaciência, autoritarismo, amizade e paixão. Assim, as visualidades os descrevem como profissionais soltos, *“sem muito compromisso com o processo educativo”*. Evocam reflexões, suscitam mudanças e apontam falhas anteriormente não percebidas, pois, consideram educandos um *“espelho”* que os fazem pensar nos seus procedimentos *“pedagógicos, analisar os processos que (utilizam) para alcançar os objetivos educacionais”*. Afirmam, também, que tomaram conhecimento da dimensão de suas interferências

na subjetividade de seus estudantes, a partir do contato que tiveram com as narrativas visuais.

Além disso, descrevem os docentes, que as representações falam deles na medida em que apresentam suas realidades, suas profissão e seus atos. *“Eu diria que as imagens são um raio X do que nos vivemos”*, embora, os curtas *“são úteis para a nossa reflexão e mudança”*. As narrativas me *“chama a mudar, a ser mais criativo, a considerar, a respeitar as opiniões”* dos discentes, pois, as vezes, *“a minha presença em sala chega a ser autoritária”*, ou as vezes, *“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).

Ao fazer a análise comparativa entre as falas dos docentes e dos estudantes, percebi vários pontos semelhantes, no tocante às compreensões e interpretações das narrativas visuais em questão. Por meio de suas falas, verifiquei que *outros modos de ver* puderam ser formulados, suscitando, dentre os numerosos apontamentos, questões a respeito da ausência do diálogo no processo educacional, das relações de poder e da hierarquia estabelecidas na

Escola-Campo. Também, ganhou destaque a necessidade de mudança, de ouvir e desenvolver currículos focados nos interesses e referenciais identitários locais.

Ao assistir os curtas, buscando elementos a partir da forma e da significação cultural, foi possível perceber de que maneira essas representações nos afetaram, que sensações elas nos causaram, quais aspectos da cultura elas abrangiam ou eliminavam e quais comportamentos sociais e educacionais elas reforçavam ou desestabilizavam. Esses contatos com as representações visuais possibilitaram o desenvolvimento de atividades que envolveram a cognição, a memória, a afetividade, viabilizando o exercício de relações que transcenderam o cotidiano da Escola-Campo, na qual estávamos todos imersos.

Seqüência cinco: os meus modos de ver

Como parte não só diretamente envolvida na pesquisa, mas, sobretudo, responsável pela sua proposição e desdobramentos, também fui afetado pelas narrativas visuais desenvolvidas pelos alunos da sala D. Tais visualidades, num primeiro contato encheram-me de alegria e encantamento, sobretudo pelo reconhecimento de um trabalho desenvolvido com responsabilidade. Num segundo momento de reflexão, elas me propiciaram pensar sobre meu cotidiano profissional, trazendo-me inúmeros questionamentos acerca de minha atuação como profissional docente, do modo como configuro minha identidade cultural a cada temática desenvolvida e, também, sobremaneira, como contribuo para a configuração identitária dos meus educandos.

Pude, além disso, pensar sobre as implicações das condutas metodológicas por mim concebidas e praticadas: o modo como organizo os currículos, como abordo os conteúdos, quais recursos materiais e imagéticos

são utilizados e como compreendo os processos avaliativos.

Ao mesmo tempo, pude perceber os modos como vou, a cada encontro, tecendo uma teia de relações que, de certa maneira, colabora, ou não, para a construção dos saberes, num processo sempre aberto e incompleto.

Por meio dessas visualidades, tive mais uma vez confirmada a idéia de que uma educação que se deseja reflexiva e transformadora necessita estabelecer-se dialógica em cada atividade proposta. Acredito que, mediados pelos exercícios da interação e da conversação, conceitos novos são acomodados, num primeiro instante, e desestabilizados, no segundo. Assim, de modo contínuo, olhares críticos, políticos e ativo puderam ser desenvolvidos.

A respeito dos três curtas produzidos pelos alunos, pude observar que os educandos representaram, ali, alguns de seus sonhos, desejos e pensamentos sobre a escola, as aulas e as relações entre professores e alunos. Em primeiro lugar, senti como uma espécie de desabafo, ou reivindicação, o desejo que eles nutrem por se aproximarem de nós, os seus professores. Esse anseio ganhou

visibilidade na ausência do professor no curta “*Cadê o Professor*”. Entendo que, ali, eles apontaram muito mais do que a ausência do professor motivada por um comportamento irresponsável ou pelo fato da Escola-Campo ser uma escola pública. Eles narraram, sim, a carência das relações de afetividade e de diálogo que, quotidianamente se faz sentir nos ambientes escolares, e trataram, do mesmo modo, da dependência, ou centralidade, dos educadores como elo de ligação entre quem ensina e quem aprende.

Em minhas interpretações dos curtas “*A saída da rosa e a entrada do cravo*” e “*A mágica dos professores*” nos quais problematizaram a duração das aulas que a Secretaria Estadual de Educação estipulou e as escolas acataram, as pontuações apresentaram, mais uma vez, a necessidade de atenção, de afeto, de carinho. Então, imbuídos do desejo de obterem o zelo por parte dos educadores, os educandos desenvolveram imagéias que, no primeiro curta, enquadraram a troca abrupta dos professores, denunciando que aquele não era o exato momento para a troca, pois estavam envolvidos na aprendizagem de um de saber que até aquele instante não

havia sido apropriado; sendo assim, porque instaurar um novo processo cognitivo.

Já no segundo, “*A mágica dos professores*”, os docentes, de costas para eles, são substituídos em velocidade e frequência excessivas. A mais, todos os docentes de costas! Essa fotografia assusta e expressa toda a concepção e valores educacionais que os alunos não desejam mais reforçar. Para eles, o processo educacional pode se estabelecer a partir do debate, tanto em círculos, semicírculos, quanto em pequenos grupos, mais não enfileirados como mercadorias.

Nessa linha de raciocínio, ressalto que a aquisição dos saberes pode, e deve ser mediada pelo corpo. Um corpo que aprende quando percorre as variadas salas de aula, o pátio, a biblioteca, a quadra de esporte e outros espaços, aprendendo, sobre maneira, com seus pares, apropriarem-se dos conceitos sobre os variados aspectos de suas “*vida, das coisas que são interessantes*”. Tal conceito de educação quebra a hegemonia do quadro-giz e de algumas características dos currículos oficializados que privilegiam algumas regras inúteis para o contexto atual.

Nos meus exercícios do pensamento, da memória e da cognição propiciados pelas visualidades, interpretei que os estudantes apresentaram a necessidade de se tornarem co-autores de seus processos educacionais, agindo, interferindo, sugerindo, acompanhando ou desenvolvendo atividades que lhes fossem mais significativas e úteis.

Verifiquei, de certo modo, a aspiração de que suas falas fossem mais ouvidas e que houvesse algumas mudanças no sistema escolar, tais como: a revisão do tempo de cinquenta minutos, que de tão compartimentado, fragiliza a estruturação dos conceitos apresentados, também, deixam suas “*mentes confusas para o mundo*”. Embora, imbuídos do desejo de desenvolverem a criticidade, pensando sobre as questões que os circundam, suscitaram a inserção de matéria que os “*fizessem pensar (filosofia e sociologia)*”. (ALUNA DA SALA D, 2006).

O que as imagens falam de mim? Elas falam do ambiente onde trabalho, da forma autoritária com que pensava, escrevia e desenvolvia meus desenhos curriculares. Pois, nos meus exercícios de memória, em momento algum recordei em ter organizado eventos para

ouvir os anseios, as necessidades e saberes já construídos pelos alunos. Desse modo, ao identificá-los, poderia, de modo mais significativo, confrontá-los, ou agregá-los com os conhecimentos historicamente desenvolvidos, pensados e previstos nos currículos oficiais.

Acrescente-se, ainda, que as visualidades comungam e falam sobre uma de minhas várias inquietações referentes à escola, qual seja o tempo escolar fragmentado em aulas de apenas cinqüenta, e, o que é inconcebível, para o caso das artes, consta-se exclusivamente de uma única aula semanal. Nesse contexto, em tão curto espaço e com inúmeros apontamentos artísticos, como desenvolveremos uma educação estética mais consistente, crítica, ativa e política?

Enfim, as representações visuais falam de algumas características pessoais, como o profissionalismo, a perseverança, o comprometimento, a seriedade, com as quais pude conceber e desenvolver esta investigação, que com certeza, contribuiu para a configuração de *outros modos de ver* dos alunos, dos professores e meu.

Na conclusão, apresentarei as aprendizagens, dos estudantes e minhas, mediadas pelo processo de ensino e aprendizagem que passamos, sob o qual, transformaram concepções, práticas, reflexões, assumindo posições, participações ativas, revelando visões de mundo.

POR ORA, AS CONCLUSÕES POSSÍVEIS

Afinal, o que aprendemos, os alunos e eu

Sinto-me extremamente inseguro, e inúmeros conflitos me assolam nesta etapa final do trabalho. Por longas horas fiquei a pensar o modo como articularia, em forma de síntese, os aspectos e os momentos mais relevantes desta investigação. Afinal, como formular um pensamento conclusivo capaz de articular o diálogo entre as teorias por mim buscadas para a consolidação dos meus apontamentos, com as percepções, reflexões e significados descritos a partir das análises das vivências proporcionadas pelo trabalho desenvolvido na Escola-Campo?

Por ora, as conclusões possíveis que se seguem evidenciam, trazem à tona e reverberam reflexões sobre mais uma etapa de aprendizagem. Afirmo que as idéias aqui desenvolvidas estão abertas, em processo e sempre em busca de interlocuções. Mas, sem dúvida, estão imbuídas de singularidades e singularidades, que refletem e

revelam muito do que aprendemos, todos, sobretudo os alunos e eu.

Inicialmente, destaco que o objeto que anima minha pesquisa decorreu da análise de dez planejamentos curriculares para o ensino médio de escolas públicas estaduais de Goiânia. Na ocasião, constatei um certo distanciamento das aprendizagens artísticas ligadas ao universo imagético técnico, em especial às representações em movimento, às visualidades cinematográficas em especial.

Inúmeros foram os questionamentos acerca dessa ausência nos documentos curriculares oficializados pela escola. Dentre eles, indagava sobre o que impedia que tais modalidades imagéticas fossem discutidas, no ambiente de sua elaboração, no ensino de artes visuais, mesmo reconhecendo e respeitando sua inserção na dimensão audiovisual. Essa exclusão curricular se daria devido aos contextos de ensino precários, ou, ainda, ao pouco conhecimento sobre a cinematografia, por parte dos docentes?

Assim, percebi, também, que a ausência das imagens cinematográficas rondavam, não só os desenhos

curriculares, mas também a história da arte educação no Brasil e na minha própria história de vida, tanto pessoal, quanto profissional. Nesses contextos, havia uma prevalência das imagens fixas e artesanais, tais como a pintura, ou a gravura.

Foi a partir da constatação de que a cinematografia, em suas dimensões estética, construtiva e comunicativa, se apresentava tão distante dos currículos escolares, mas tão presente nos quotidianos dos estudantes, que julguei ser esse um assunto preñado de questões para investigações. Para tanto, deflagrei um conjunto de aprendizagens, sob o qual pudesse verificar e experimentar as possibilidades efetivas de uma educação estética mediadas pelas imagérias em movimento que compuseram as origens do cinema, nas visualidades dos irmãos Lumière e Georges Méliès.

Dessa maneira, a Pesquisa-ação e a Pesquisa Docente apresentaram, de imediato, concepções e práticas que, a meu ver, orientariam esta investigação, permitindo exercícios reflexivos sobre a minha atuação docente, aqui, denominado de conjunto de aprendizagens, que resultou

em *outros modos de ver* e na construção de conhecimentos novos, ligados ao campo epistemológico da arte educação.

Então, sendo a pesquisa-ação uma abordagem metodológica “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema” (THIOLLENT, 2004, p. 14), concebi um plano curricular, que, neste estudo foi a ação deflagrada da solução dos problemas sobre a exclusão das imagens cinematográficas no ensino de artes visuais.

O plano curricular em questão constituiu-se de vinte aulas, nas quais pudemos compreender, os alunos e eu, o funcionamento das principais engenharias que buscavam o movimento das imagens, até a invenção do cinematógrafo. Figuras, dentre elas, a Lanterna Mágica e o Quinetóscopio. Entretanto, foi o cinematógrafo a máquina, o aparelho técnico, que possibilitou a elaboração das narrativas visuais dos irmãos Lumière e de Méliès, considerados os percussores do cinema.

Nas aulas seguintes, tivemos contato, primeiramente, com suas biografias, depois com suas visualidades, e compreendemos seus universos identitários, culturais, sociais e econômicos. Conhecemos, além disso,

alguns dos elementos que configuraram, até aquele momento, a cinematografia, tais como câmera fixa, plano seqüência, trucagem, roteiro, fotografia e direção, que muito nos auxiliaram, nos momentos destinados à elaboração e execução das produções videográficas.

Por meio da pesquisa docente, pude, como afirma Libâneo (2002), pensar sobre os conteúdos, as crenças, os valores e as concepções que regeram minha prática docente no desenvolvimento da ação, ou conjunto de aprendizagens. Refletindo, sobremaneira, a respeito do meu exercício docente, pude aprender com meus próprios erros, reconhecendo o significado de uma prática educativa baseada no diálogo, desde sua elaboração, desenvolvimento e considerações finais. Nesta perspectiva, busquei agir como um professor reflexivo que, de acordo com Shön (1992) é aquele que ouve seus alunos, buscando familiarizar-se com seus saberes, integrando-os aos que estão organizados nos currículos oficializados.

Aprender com meus erros! Para mim, esse foi um tipo de aprendizagem que só se tornou possível mediante o exercício da pesquisa docente. E um dos meus erros, nesta investigação, foi elaborar a ação dessa

pesquisa-ação sem estabelecer, como ponto de partida, um estreito e valoroso diálogo com meus educandos. Minha conduta pedagógica foi, basicamente, tradicional e autoritária, pois o conjunto de vinte aulas que elaborei, envolvendo as visualidades da origem do cinema, não levou em consideração o que os estudantes já sabiam ou desejavam aprender sobre as cinematografias.

Todavia, tomando como referência as idéias de Hernández (2000), busquei abordar o ensino de artes pela perspectiva da Cultura Visual, o que me permitiu demonstrar o caminho percorrido, a partir dos olhares acerca das visualidades de diferentes épocas e culturas, para assim, poder confrontá-los com a atualidade. Assim, a cinematografia dos irmãos Lumière trouxeram ao debate, além de questões relacionadas ao universo parisiense dos fins do século XIX, apontamentos de ordem identitária, sobre a formatação da concepção e da prática do cinema de documentário.

Em suas narrativas visuais, os Lumière capturavam séries de eventos, ou acontecimentos diários, rotineiros, vivenciados por eles e seus familiares, como os primeiros passos do bebê, o café da manhã das crianças e

as brincadeiras no porto particular. Depois, após a construção de noventa e seis cinematógrafos e a estruturação da técnica de capturar, revelar as películas e exibi-las, diversos operadores do cinematógrafo saíram pelo mundo em busca de outras narrativas documentais, tais como ritual de posse de papas, reis e presidentes, e outras celebrações.

Documentar os fatos! Essa foi mais uma de nossas aprendizagens, agora, relacionadas ao dia-a-dia da Escola-Campo. Para realizar o curta *“Cadê o professor?”*, os alunos escreveram roteiro de tipo documental, e gravaram as cenas questionando a constante ausência dos professores da sala de aula. Fazendo uma crítica ao tempo escolar fragmentado em aulas de cinqüenta minutos, que julgaram inadequadas aos modos e tempos em que desejam aprender, desenvolveram a narrativa *“A saída da rosa e a entrada do cravo”*. Desse modo, então, puderam confrontar, de um lado, o que aprenderam com as visualidades dos Lumière, e de outro, os seus quotidianos.

Georges Méliès, contemporâneo dos irmãos Lumière, ficou fascinado pelas possibilidades de incluir números artísticos fazendo uso do cinematógrafo em seus

shows de variedades, prestidigitação, e ilusionismo. Então, procurou compreender os mecanismos de registro e projeção das imagens em movimento, construindo o seu próprio cinematógrafo. Começou a intensa e fascinante produção cinematográfica de Méliès, para a qual criava seus próprios roteiros, dirigindo-os, desenhando cenários e figurinos, atuando e providenciando a distribuição e projeção de suas fitas em sessões públicas.

Seus roteiros projetavam mundos encantados, surreais e mágicos, transitando entre a comédia e o drama, a ficção científica e os contos de fada. Com o cinematógrafo posicionado da boca de cena de seu teatro, Méliès se especializou nos efeitos de trucagem. Experimentava, brincava e inventava narrativas visuais, baseadas em situações inusitadas, ou jamais pensadas para a época, como em *“A viagem à Lua”*. Essa forma singela e singular de conceber as imagens cinematográficas antecedeu, de certo modo, o que hoje conhecemos como *cinema de ficção*.

Mais uma aprendizagem! Por meio das discussões em torno das narrativas ficcionais produzidas por Méliès, os estudantes elaboraram mais um curta,

denominado de *“A mágica dos professores”*. No qual, aproximaram e confrontaram todo universo lúdico, mágico e cheio de truques que aprenderam no diálogo com a biografia e as visualidades de Méliès, acrescentando mais um conjunto de indagações sobre a Escola-Campo, em particular a respeito do peso do conteúdo sobre as relações. Essa narrativa apresentou uma série de docentes que, sob efeitos de trucagem, surgiam, um após o outro, sempre de costas, voltados para o quadro-giz, num repetitivo exercício da escrita de conceitos e formas.

Em relação aos alunos da sala D, eles afirmaram que suas aprendizagens, nesse processo, estão diretamente ligados à ampliação de suas percepções aos diferentes eventos que ocorrem em seus quotidianos, e que estão *“começado a pensar, a reagir, a reivindicar”* sobre as condições de que discordam. Neste sentido, percebo que ter discutido as imagens cinematográficas em suas dimensões estética, expressiva e comunicativa, permitiu aos estudantes discutir tudo o que acontece ao seu redor, *“como, por exemplo, mostrando o descaso com que alguns professores vem dá aula”*.

Outras aprendizagens pelos alunos manifestadas dizem respeito à apropriação de alguns elementos técnicos da configuração de imagens técnicas, bem como de fatos e conceitos específicos do vocabulário referente à cinematografia. Nesta direção, afirmam que passaram a *“perceber os vários enquadramentos e os efeitos em um filme”*, e mais, aprenderam sobre a câmera *“fixa ou em movimento, sobre os cortes feitos para se montar um truque”*, e que se apropriaram de algumas das etapas para a elaboração de uma narrativa visual em movimento, tais como: *“escrever um roteiro, gravar as cenas, montar filmes”*, com maior ênfase, asseguraram que terem aprendido a manusear uma câmara fez com que pudessem

_ *“querer aprender mais sobre o mundo da fotografia. Quando vejo um filme, fico pensando como ele foi feito e observando os seus enquadramentos. Aprendi a ver o que antes não percebia, os erros de gravação e de fala. Descobri que a vida de fotógrafo é muito complicada e que um pequeno erro se reflete em mudanças na idéia primeira”* (ALUNA DA SALA D, 2006).

Eles argumentam, ainda, que por meio de suas aprendizagens, diretamente ligadas ao cinema, podem *“abordar diversos assuntos, criticar, elogiar, usar a criatividade”*. E, estendendo suas cognições, elaborando um processo de ensino e aprendizagem não-formal, relacionando ao ambiente familiar, enfatizam que

_ *“se um dia meu filho chegar em mim e me perguntar: ‘pai, como surgiu o cinema, quem inventou o cinema’. Eu saberei responder essa pergunta”*. (ALUNO DA SALA D, 2006).

Em relação ao conteúdo de caráter histórico do cinema, eles elucidam que aprenderam sobre os diversos objetos que lidavam com *“o movimento das imagens até chegar no cinematógrafo”*, de um modo geral, aprenderam *“como surgiu o cinema”*. Em correspondência, desenvolveram alguns conhecimentos que os permitiram

_ *“formatar alguns filmes, mostrando os pontos negativos e positivos a respeito da escola. Em alguns desses filmes usamos*

as trucagens com o objetivo de melhorar a elaboração dos mesmos [...] foi um efeito incrível e divertido. Podemos dizer que foi uma experiência gratificante produzir esses filmes e com certeza poderemos aperfeiçoar a cada dia”. (ALUNO DA SALA D, 2006).

Como a maioria dos processos de construção fílmica depende da organização de inúmeros profissionais na colaboração, produção e execução de uma narrativa, igualmente compreenderam e verificaram em suas próprias vivências que, na elaboração de *“um filme é preciso que muitas pessoas participem”*. De igual modo, aprenderam a trabalhar em grupo e a compartilhar com seus colegas. Nesta direção, eles afirmam que pensavam

“que não ia dar certo, mais eu estava errado porque meu grupo só tinha pessoas boas que me ensinou fazer o trabalho e eu também ensinei algumas coisas. Foi bem legal! Aprendi muito com meus colegas” (ALUNO DA SALA D, 2006).

Por fim, eles sintetizam suas aprendizagens relacionadas à cinematografia, comparando seus conhecimentos anteriores com os de agora, afirmando que descobriram

“que o cinema não é só um agrupamento de imagens e som, mas sim de um englobamento geral, desde da construção, o cenário, a montagem, o roteiro que é a visão do autor para transmitir a mensagem”. (ALUNA DA SALA D, 2006).

Percebi, por meio das falas dos alunos, que seus processos cognitivos foram críticos e reflexivos. Compreendi, também, que, ao mesmo tempo em que eles aprendiam fatos, conceitos e técnicas da cinematografia, os relacionavam com seu ambiente escolar e outras práticas culturais. Assim, puderam aprender a trabalhar em grupo, percebendo o momento de ouvir e de falar, entendendo que aquelas foram aprendizagens iniciais, que podem, e devem ser aperfeiçoadas a cada dia. No futuro, poderão, também, discutir essas aprendizagens com seus filhos, nutrindo o sentimento de pertencimento ao mundo audiovisual. Nesse

sentido, a fala de uma aluna ressalta que, para ela, produzir o próprio filme

“foi a parte mais marcante. Desde então, me sinto uma integrante do mundo cinematográfico. É praticamente impossível não assistir a um filme sem observá-lo profundamente, detectar, por exemplo, as falhas de produção. Quando alugo um DVD, faço questão de assistir ao making of para saber como o filme foi produzido. As vezes até penso: ‘eu poderia ter feito melhor que esse diretor’ [...] concluindo, o primeiro semestre serviu para abriremos os olhos para o outro lado do cinema, enxergando não só o enredo dos filmes, mas também o que ensina sua história e sua produção” (ALUNO DA SALA D, 2006).

Diretamente ligado às minhas aprendizagens, estão reflexões e esforços por mim empreendidos, pois a escrita desta dissertação me possibilitou aprender sobre o que eu sabia e me fez ver como sabia. Van Manem (2003) afirma que “quando nos comprometemos com o papel, nos vemos refletidos no texto” (p.143). Assim, em consonância com as idéias de Manem (2003) e Hall (2005), posso afirmar que este texto apresentou alguns aspectos de

minha identidade cultural, que, por ora, se encontram fragmentados e em construção.

Sucintamente, e em um primeiro momento, tive que aprender e conviver com um universo de questões ligadas ao ato de pesquisar, as inquietações, inseguranças e angústias. Aprendi que, dentre as diferentes abordagens, a pesquisa-ação e a pesquisa docente se adequariam às peculiaridades das minhas indagações e do meu problema de pesquisa. E em relação aos procedimentos metodológicos, compreendi o conceito e a importância do Diário de Campo, pois, por meio dessas anotações, mesmo feitas por um observador externo, pude refletir sobre minha ação docente, e pude perceber a importância da “entrevista reflexiva”, teoricamente orientada por Szymanski (2004), para este trabalho.

Tive, além disso, que aprofundar meus conhecimentos sobre as influências estrangeiras, teóricas e conceituais da história da arte educação no Brasil, especialmente no século XX, que configuraram os cenários modernos e pós-modernos para o ensino de arte. No contexto desta dissertação, reaprendi sobre a minha própria história de vida, meus contatos, desde a infância, com as

artes, minha formação acadêmica inicial, os modos como aprendi a ser professor de artes visuais.

Observei que, nesses contextos históricos, prevaleciam as imagens artesanais, tais como os desenhos, as aguadas com aquarela ou as modelagens, sobre as imagens técnicas. Então, debrucei-me sobre o campo das imagens técnicas e compreendi, a partir das reflexões propostas por Flusser (2002), que estas são uma modalidade imagética “produzida por aparelhos” (p. 13). Neste caso, a fotografia, o cinema e a televisão são alguns exemplos das imagens técnicas.

O grande foco de minhas aprendizagens se centra no desenvolvimento do conjunto de aprendizagens. Por meio do seu desenvolvimento, e da descoberta de uma prática docente reflexiva, pude repensar minha ação como professor, e constatei o muito que errei e que aprendi. Mas, o mais significativo desse processo, pelo qual os estudantes e eu passamos, foi a transformação das concepções e práticas ao assumirmos posições e participações críticas, ativas e reveladoras de nossas visões de mundo.

Nas inúmeras atividades propostas pelo conjunto de aprendizagens, denominado “*Irmãos Lumière e*

Georges Méliès mediando a aprendizagem do cinema”, buscamos, com convicção e persistência, desenvolver *outros modos de ver* o que nós víamos todos os dias e em relação ao que, de tão familiarizados, acabamos ficando como que anestesiados, incapazes de reconhecer possibilidades efetivas de propiciar aprendizagens e, por conseguinte, conhecimentos.

Nesta direção, consegui ampliar as aprendizagens estéticas, os olhares, as representações, a cultura. Construindo, assim, *outros modos de ver* tanto dos alunos quanto minha própria prática docente, minha afirmativa inicial mudou. Agora não é mais: ...e o cinema não estava lá. O cinema, finalmente, chegou às minhas aulas de arte!

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALVES, Nilda. Imagens da Escola. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo. (organizadores) **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ARAÚJO, Inácio. **Cinema: o mundo em movimento**. São Paulo: Scipione, 1995.

AUMONT, Jacques e MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BARBIER, René. **Pesquisa-ação**. Paris: Ed. Econômica, 1996.

BARBOSA, Ana Mae. Arte educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de. **A arte pesquisa**. Volume I. Ensino e aprendizagem da arte. Linguagens Visuais. Brasília: Mestrado em Artes, UnB, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARRETT, Terry. **Criticizing photographs: an introduction to understanding images**. Mountan View. Cal: mayfield.

BILHARINHO, Guido. **Clássicos do cinema mudo**. Uberaba: Instituto Triangulino de Cultura, 2003.

BORGES, Maria Elízia. **Olhar para ver**. Apostila de Arte Brasileira. Material Pedagógico utilizado em sala de aula. UFG / FAV, Goiânia, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 2001, v. 06: Arte.

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

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. Tradução: Leila Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2003.

CAMARGO, Isaac Antonio. **Vertentes para o ensino em arte visual: em busca de caminhos possíveis**. Londrina: Editora da UEL, 1997.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores em arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE JR., João – Francisco. **Itinerário de uma crise: a modernidade**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade** e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FUSARI, Maria F. de Rezende e FERRAZ, Heloísa C. de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, António (organizador). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Algumas concepções que orientam a educação da infância e da adolescência na RME. In: **Proposta político-pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência**. Goiânia: Grafset, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro:DP&A, 2005.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. **Olhar eletrônico**. O Popular, Goiânia, 23 de outubro de 2006. Magazine, p. 01.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e a formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação dos professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido e GLEDIN, Evandro. (Organizadores) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

MANEM, Van. **Investigación educativa y experiencia vivida**. Barcelona: Idea Books, 2003.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2002.

PENNA, Maura e ALVES, Erinaldo. Marcas do romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. In: PENNA, Maura. (Organizadora) **É este o ensino de arte que queremos?** uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora universitária / CCHLA / PPGE, 2001.

PILLAR, Analice e VIEIRA, Denise. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. POA, UFRGS, Fundação Iochepé, 1992.

READ, Herbert. **A educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae. (Organizadora) **Inquietações e mudanças no ensino de arte.** São Paulo, Cortez, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA Tomaz. T. & MOREIRA Antonio F. (Org.). **Territórios contestados** – O currículo e os novos mapas políticos culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Edições Afrontamentos, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1986.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (organizador) **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

SILVA, Antônio Fernando Gouveia da. **A construção do currículo na perspectiva crítica:** das falas significativas às práticas contextualizadas. Tese de Doutorado, SP, PUC, 2004.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Márcia Medeiros de. Utilizando a linguagem cinematográfica para compreender o cotidiano escolar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (organizadoras). In: **a invenção da escola a cada dia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa. (organizadora), ALMEIDA. Laurinda. Ramalho; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília, Liber Livro Editora, 2004.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político – pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

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

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte** – um paralelo entre arte e ciência. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A: os curtas da sala D

Apêndice B: conjunto de aprendizagens

Conjunto de aprendizagens *“Irmãos Lumière e Georges Méliès mediando a aprendizagem do cinema”*

PLANO DE AULA DE Nº 01 DETALHAMENTO

Objetivo Específico

Compreender o contexto de pesquisas tecnológicas nas quais originaram o Cinema.

Conteúdos

Conceito:

O cinema só foi possível mediante os processos da técnica da fotografia, associados aos teatros de sombras, nas quais os orientais projetavam-nas em paredes e contavam histórias, das marionetes e das lanternas mágicas, as quais projetavam figuras ampliadas a partir de vidros ilustrados diante da iluminação de uma vela.

Palavras-chave:

Cinema;
Fotografia;
Fotograma;
Velocidade;
Teatro de sombras;
Marionetes;

Lanternas mágicas;
Vidros ilustrados;
Projeção;
Técnica.

Metodologia

Formas de Abordagem / Interação

Com a sala disposta em semicírculo, dialogar com os estudantes sobre o contexto investigativo para a obtenção de imagens animadas, apresentando e discutindo sobre o funcionamento dos diversos tipos de equipamentos que projetavam tais visualidades. Discutir ainda sobre a capacidade que o olho humano tem de guardar por um décimo de segundo uma imagem, e, quando diversas fazes sucessivas de um mesmo movimento, são decompostas em imagens independentes, ou seja, quando os fotogramas são projetadas em uma velocidade de vinte e quatro fotogramas por segundos, criam-se a ilusão de imagem em movimento.

Recursos Didáticos

Materiais:

Retroprojetor;
Transparências com imagens dos equipamentos que antecederam o Cinematógrafo.

Processo de Avaliação

Forma:

Atuação dos alunos em sala de aula.

Critérios:

Discussão;
Envolvimento;
Participação;
Questionamentos.

PLANO DE AULA DE Nº 02

DETALHAMENTO

Objetivo Específico

Conhecer a vida dos inventores do cinematógrafo, os irmãos Auguste e Louis Lumière.

Conteúdos

Conceito:

Possuidores de um espírito investigativo, de uma sagacidade e tino comercial, os Lumière construíram, através de inúmeras pesquisas, uma máquina que os possibilitou capturar e projetar imagens em movimento. Com o cinematógrafo em mãos, saíram às ruas a procura de cenas cotidianas, nas quais pudessem ser registradas e documentadas. O universo congelado pelos Lumière consiste em instantes familiares, tais como: *os primeiros passos de sua filha, o café dos bebês, as crianças brincando, as brincadeiras dos amigos no porto particular, as esposas Lumière tocando piano e*

instantes públicos como os *operários saindo da fábrica, o trem em movimento, o movimento da rua Sadie* e os *empossamentos de príncipes e reis*.

Palavras-chave:

Cinematógrafo;
Capturar imagens;
Projetar imagens;
Ilusão de movimento;
Cenas cotidianas;
Cinema de documentário.

Metodologia

Formas de Abordagem / Interação

Com a sala disposta em círculo, distribuir, para leitura e discussão, o texto *Irmãos Lumière: a invenção da máquina*, com a intenção de conhecer o contexto social, econômico e cultural em que viviam os Lumière e suas características investigativas e comerciais, as quais os levaram a desenvolver e inventar o cinematógrafo, aparelho tecnológica que permitiu, ao século XX, uma mudança no modo de documentação, informação, arte e entretenimento.

Recursos Didáticos

Materiais:

Xerox do texto *Irmãos Lumière: a invenção da máquina*.

Processo de Avaliação

Forma:

Atuação dos alunos na sala durante a leitura e discussão do texto.

Crerios:

Leitura participativa;
Discussão coletiva;
Indicação de alguns pontos importantes no texto;
Compreensão do texto por meio de diversas relações.

PLANO DAS AULAS DE Nº 03, 04 E 05

DETALHAMENTO

Objetivo Específico

Conhecer a técnica e a poética dos filmes dos irmãos Lumière.

Conteúdos

Conceito:

Com a câmera fixa, os Lumière buscavam uma visão natural dos fatos e documentá-los era característica marcante de suas produções, eles objetivavam a apreensão da realidade natural, geralmente não construíam cenários ou figurinos, simplesmente apropriavam e utilizavam os espaços reais, existentes e já habitados pela sociedade.

Palavras-chave:

Câmera fixa;
Movimento de câmera;
Plano geral;
Plano conjunto;
Plano seqüência;
Documentários a partir da visão natural dos fatos;

Espaço arquitetural;
Figurinos.

Metodologia

Formas de Abordagem / Interação

Com a sala disposta em semicírculo, assistir, os filmes dos irmãos Lumières, e identificar com os estudantes os elementos da linguagem cinematográfica que compõem os documentários, dialogando sobre a intenção de registrar, a partir da visão natural, os fatos cotidianos familiares e públicos do século XIX.

Recursos Didáticos

Materiais:

Televisão;
DVD;
Extensão.

Visuais:

ALLEGRET, M. **Irmãos Lumière – a invenção do cinema**. França: Continental home vídeo, 1966.

Processo de Avaliação

Forma:

Atuação dos alunos ao assistir os filmes.

Critérios:

Atenção;
Concentração;
Envolvimento;
Identificação dos elementos da linguagem cinematográfica;

Entendimento sobre a modalidade cinematográfica: documentário;
Verbalização sobre suas compreensões a cerca dos documentários.

PLANO DAS AULAS DE Nº 06, 07 E 08 DETALHAMENTO

Objetivo Específico

Produzir artisticamente, elaborando um roteiro para que seja fotografado e dirigido, materializando-se em um filme documentário.

Conteúdos

Conceito:

Não existem regras fixas para escrever um bom roteiro. Como qualquer obra de arte, o filme vive da sua capacidade de surpreender os espectadores e, portanto, de contrariar as regras. É assim com os romances, o teatro, a pintura. Cabe a direção buscar os detalhes que transformem o texto em matéria, ou seja no filme, com ótimos enquadramentos, com a luminosidade adequada aos significados e tons desejados pelo diretor. Para os teóricos Aumont e Marie “o filme documentário tem, quase sempre, um caráter didático ou informativo, que visa, principalmente, restituir as aparências da realidade,

mostrar as coisas e o mundo tais como eles são” (AUMONT e MARIE, 2003, p. 86).

Palavras-chave:

Documentário;
Roteiro;
Direção;
Plano seqüência;
Fotografia;
Enquadramentos;
Luz e sombra;
Cenários e figurinos;
Tomadas internas ou externas.

Metodologia

Formas de Abordagem / Interação

Dividir a sala em três grupos e subdividi-los nas funções de roteirista, direção e fotografia, propondo-lhes a criação de um documentário que informe algo cotidiano para a comunidade escolar. Após a escrita do roteiro, escolher o local para a captura das imagens, organizando os personagens, o cenário e o figurino.

Recursos Didáticos

Materiais:

Câmera;
OBSERVAÇÃO: o restante dos materiais serão previstos a partir do roteiro.

Processo de Avaliação

Forma:

Atuação dos alunos em todo o processo de criação e execução do filme.

Critérios:

Envolvimento;
Participação;
Ousadia;
Criatividade;
Originalidade;
Colaboração.

**PLANO DE AULA DE Nº 09
DETALHAMENTO**

Objetivo Específico

Conhecer a vida de Georges Méliès, o inventor da fantasia e do ilusionismo no cinema.

Conteúdos

Conceito:

Georges Méliès, era possuidor de uma personalidade brincalhona, espontânea, destituída de malícia ou maldade que o impulsionou a desenvolver narrativas e técnicas que ultrapassaram o simples, mas não inferior ato de documentar os acontecimentos cotidianos. Esse modo peculiar de enxergar a vida e a sociedade levou-o a criar mundos fantásticos, cheios de sonhos e magia, a desenvolver técnicas mirabolantes que, atualmente foram enriquecidas, ampliadas e materializadas em produções ficcionais, que simulando a realidade, dialogam e interagem

com os desejos, expectativas e modos de viver dos espectadores de século XXI.

Palavras-chave:

Trucagem;
Efeitos ilusionistas;
Sobreposições;
Narrações de mundos fantásticos;
Construção dos roteiros, cenários, figurinos, direção e atuação;
Cinema de ficção;

Metodologia

Formas de Abordagem / Interação

Com a sala disposta em círculo, distribuir, para leitura e discussão, o texto *“Georges Méliès: a invenção da linguagem”* com a intenção de conhecer o contexto social, econômico e cultural em que vivia Méliès, suas características psicológicas e comportamentais, as quais o levou a desenvolver e materializar, através da linguagem cinematográfica, mundos carregados de imaginação, fantasia e truques que, em sua maioria, habitavam o inconsciente coletivo dos espectadores.

Recursos Didáticos

Materiais:

Xerox do texto: *“Georges Méliès: a invenção da linguagem”*.

Processo de Avaliação

Forma:

Atuação dos alunos na sala durante a leitura e discussão do texto.

Critérios:

Leitura participativa;
Discussão coletiva;
Indicação de alguns pontos importantes no texto;

PLANO DAS AULAS DE Nº 10, 11 E 12

DETALHAMENTO

Objetivo Específico

Conhecer as técnicas e poéticas utilizadas por Georges Méliès em seus filmes.

Conteúdos

Conceito:

Como em um teatro, Méliès deixa sua câmera fixa e posicionada em frente a boca de cena, através dos efeitos ilusionistas que aprendera no teatro de variedades, começa a materializar seus mundos fantásticos e inventados. O universo cinematográfico de Méliès variava desde filmes de curta duração que iam da comédia ao drama, da ficção científica aos contos de fada, do mundo fantástico das ilusões aos filmes históricos e as publicidades. Porquanto, fica evidenciada sua paixão pela trucagem, pois esta foi à característica principal em suas produções cinematográficas, nas quais estavam sempre

adornadas por truques e *fade in* mágicos, que encantavam a todos.

Palavras-chave:

Câmera fixa;
Movimento de câmera;
Montagem;
Plano geral;
Plano conjunto;
Plano seqüência;
Plano médio;
Plano americano;
Primeiro plano;
Primeiríssimo plano;
Narração de fatos fictícios;
Espaço arquitetural;

Metodologia

Formas de Abordagem / Interação

Com a sala disposta em semicírculo, assistir, os filmes do Georges Méliès, e identificar com os estudantes os elementos da linguagem cinematográfica que compõem as suas narrativas ficcionais, dialogando sobre suas histórias fantásticas, trucagens e efeitos *fade in* desenvolvidos e, sobre os quais, inaugura a linguagem cinematográfica.

Recursos Didáticos

Materiais:

Televisão

DVD;

Extensão:

Visuais:

MONTGOMERY, P.; MARTINENGO, L. **As viagens imaginárias de Georges Méliès**. São Paulo: Continental home vídeo, 1978.

Processo de Avaliação

Forma:

Atuação dos alunos ao assistir os filmes.

Critérios:

Atenção;
Concentração;
Envolvimento;
Identificação dos elementos da linguagem cinematográfica;
Entendimento sobre a modalidade cinematográfica: ficção;
Verbalização sobre suas compreensões a cerca dos filmes de Méliès.

**PLANO DAS AULAS DE Nº 13, 14, 15 E 16
DETALHAMENTO**

Objetivo Específico

Produzir artisticamente, elaborando um roteiro para que seja fotografado e dirigido, materializando-se em um filme de ficção.

Conteúdos

Conceito:

Não existem regras fixas para escrever um bom roteiro. Como qualquer obra de arte, o filme vive da sua capacidade de surpreender os espectadores e, portanto, de contrariar as regras. É assim com os romances, o teatro, a pintura. Cabe a direção buscar os detalhes que transformem o texto em matéria, ou seja, no filme, com ótimos enquadramentos, com a luminosidade adequada aos significados e tons desejados pelo diretor. Filme de ficção para Aumont e Marie “é uma forma de discurso que faz referência a personagens ou a ações que só existem na imaginação de seu autor e, em seguida, na do leitor / espectador” (AUMONT e MARIE, 2003, p. 124 – 125).

Palavras-chave:

Ficção;
Roteiro;
Direção;
Plano seqüência;
Fotografia;
Enquadramentos;
Luz e sombra;
Cenários e figurinos;
Tomadas internas ou externas.

Metodologia

Formas de Abordagem / Interação

Dividir a sala em três grupos e subdividi-los nas funções de roteirista, direção e fotografia e propô-los a criação de um filme de ficção que informe algo

importante para a comunidade escolar. Após a escrita do roteiro, escolher o local para a captura das imagens, organizando os personagens, o cenário e o figurino.

Recursos Didáticos

Materiais:

Câmera;

OBSERVAÇÃO: o restante dos materiais serão previstos a partir do roteiro.

Processo de Avaliação

Forma:

Atuação dos alunos em todo o processo de criação e execução do filme.

Critérios:

Envolvimento;
Participação;
Ousadia;
Criatividade;
Originalidade;
Colaboração.

PLANO DAS AULAS DE Nº 17, 18, 19 E 20

DETALHAMENTO

Objetivo Específico

Conhecer as narrativas visuais produzidas pelos alunos.

Conteúdos

Conceito:

Em analogia a Cultura Visual, nos aproximamos das inúmeras visualidades, do passado e do presente, estabelecendo espaços para a interpretação das narrativas visuais. Para configurar tal proximidade com as diversas representações, que diariamente assolam os sujeitos, elementos da memória, da afetividade, do cognitivo, da cultura e da história de vida de cada um são acionados, o que permite inúmeras compreensões.

Palavras-chave:

Interpretação;
Compreensão;
Memória;
Afetividade;
Cognição;
Cultura;
História de vida.

Metodologia

Formas de Abordagem / Interação

Com a sala disposta em semicírculo, abrir uma roda e conversar, falando sobre o que mais agradou ou não nas suas produções. Observar os enquadramentos, o roteiro, o tempo, as funções exercidas por cada um, a movimentação das câmeras, os espaços da escola que se tornaram cenários, enfim, na possibilidade de produzir representações visuais a partir de aparelhos técnicos.

Após esses olhares sobre as obras, passaremos, então, a interpretação. Procuraremos compreender e desenvolver os significados presentes em cada curta, estabelecendo conexões com outras experiências e situações vividas.

Para a sistematização das interpretações, elaborar um texto respondendo as seguintes questões: o que estas imagens permitem você pensar? Quais relações você pode estabelecer? O que elas falam de você?

Recursos Didáticos

Materiais:

Televisão
DVD;
Extensão:

Visuais:

As narrativas visuais elaboradas pelos alunos.

Processo de Avaliação

Forma:

Atuação dos alunos ao assistir os filmes.

Critérios:

Atenção;
Concentração;
Envolvimento;
Identificação dos elementos da linguagem cinematográfica;
Entendimento sobre a modalidade cinematográfica: documentário e ficção;

Verbalização sobre suas compreensões e relações acerca dos filmes.

Apêndice C: gráfico

Conteúdos do 1º Ano

- ✓ História
- ✓ 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)
- ✓ Origamis
- ✓ Pré-história
 - Paleolítico
 - Neolítico
- ✓ Arte mesopotâmia
 - Contexto histórico-social
 - Arquitetura

- Relevos
- Escultura
- ✓ Arte egípcia
 - Contexto histórico-social
 - Arquitetura
 - Pintura
 - Escultura
- ✓ Arte grega
 - Contexto histórico-social
 - Arquitetura
 - Pintura
 - Escultura
- ✓ Arte romana
 - Contexto histórico-social
 - Urbanismo
 - Arquitetura
 - Escultura
- ✓ Cidades que são patrimônio histórico da humanidade
(ênfase no projeto de conservação e preservação do patrimônio público)
- ✓ Arte rupestre
- ✓ Arte indígena na chegada dos Portugueses
- ✓ Projeto: paz e solidariedade a gente que faz
- ✓ A influência da missão artística francesa
- ✓ Arte na mudança dos séculos XIX e XX. Art. Nouveau – ecletismo, caricatura
- ✓ Projeto: A biodiversidade do cerrado
- ✓ Renascimento
- ✓ O barroco e rococó no Brasil
- ✓ Compreendendo Arte: conceitos e funções.
- ✓ A arte em nossa vida.
- ✓ Informação Visual.
- ✓ Cor e sua expressividade.
- ✓ Tatuagem / Grafismo indígena.
- ✓ Figura humana e suas proporções.
- ✓ Expressão humana - o rosto.
- ✓ Caricatura / Charge / Cartum.
- ✓ Escultura / Modelagem / Artesanato.
- ✓ Elementos do teatro.
- ✓ Elementos da música.
- ✓ Arte no dia-a-dia das pessoas;
- ✓ Arte indígena;
- ✓ Arte pré-histórica brasileira
- ✓ Arte no primeiro século de Brasil.

- ✓ Os holandeses no Brasil
- ✓ Barroco europeu
- ✓ Barroco nas cidades brasileiras
- ✓ Importância dos negros africanos na arte barroca.
- ✓ A missão artística francesa
- ✓ Artistas
- ✓ Ecletismo
- ✓ Art Nouveau
- ✓ Movimentos europeus
- ✓ Semana de 22
- ✓ Modernismo até década de 40
- ✓ Arte após 1950 (arte contemporânea)
- ✓ Arte no dia-a-dia das pessoas
- ✓ Arte indígena na chegada dos portugueses
- ✓ Arte no primeiro século de Brasil
- ✓ Os holandeses no Brasil.
- ✓ O Barroco no Brasil
- ✓ A Missão Artística Francesa
 - Artistas da Missão Francesa
 - Conseqüências da Missão Francesa
- ✓ Arte na mudança dos séculos XIX – XX
 - Artistas
 - Ecletismo
 - Caricaturas
- ✓ O modernismo
- ✓ Cubismo
- ✓ Fovismo
- ✓ Expressionismo
- ✓ Abstracionismo
- ✓ O artista plástico na atualidade
- ✓ A arte e a Arquitetura do século XX
- ✓ Cores quentes e frias
- ✓ Tonalidade
- ✓ Impressionismo
- ✓ Pós-impressionismo
- ✓ Expressionismo
- ✓ Fauvismo
- ✓ Cubismo
- ✓ Abstracionismo
- ✓ Cultura afro-brasileira
- ✓ Música
- ✓ Arte popular
- ✓ Arte da escrita
- ✓ Natureza morta

- ✓ Cor e nosso lápis de cor
- ✓ Arte dos cartazes
- ✓ Desenho e imaginário
- ✓ Técnicas de pinturas
- ✓ Aquarela e história
- ✓ Auto-retrato
- ✓ Jogos teatrais
- ✓ O corpo como suporte da arte
- ✓ Improvisação
- ✓ Gravura
- ✓ Arte pop
- ✓ Escultura
- ✓ Colagem
- ✓ À arte como objeto de conhecimento
- ✓ A arte na Grécia e Roma
- ✓ Idade Média
- ✓ Renascimento
- ✓ Barroco
- ✓ As artes (arquitetura, teatro, pintura, dança...) na Grécia e em Roma
- ✓ Idade Média - As manifestações artísticas deste período
- ✓ Renascimento - As manifestações artísticas deste período
- ✓ Barroco: arquitetura, pintura, teatro, dança e música
- ✓ Principais obras e artistas deste período
- ✓ A influência religiosa
- ✓ Projeto: as belas artes
- ✓ Projeto: o belo e o feio em arte
- ✓ Cultura indígena
- ✓ Projeto: um breve olhar sobre a história das artes
- ✓ Folclore brasileiro
- ✓ Mostra de dança e teatro
- ✓ Projeto: perspectiva
- ✓ Projeto: cultura africana
- ✓ Festival cultural

Conteúdos do 2º Ano

- ✓ História da arte (Egito e Mesopotâmia)
- ✓ História da arte (A arte no renascimento)
- ✓ Páscoa
- ✓ A arte moderna
- ✓ Oficinas de arte
- ✓ Dia das mães (oficina livre)
- ✓ Liberação dos escravos
- ✓ Folclore
- ✓ Datas comemorativas
- ✓ O nome das coisas e as coisas do nome
- ✓ Mosaico
- ✓ Barroco
- ✓ Os pintores barrocos
- ✓ Arte e artesanato
- ✓ As cartas e suas histórias
- ✓ Mitos clássicos de todos os tempos
- ✓ Arte cristã primitiva
 - Pintura
 - Arquitetura
- ✓ Arte bizantina
 - Arquitetura
 - Mosaicos
 - Simbologia cristã
- ✓ Arte bárbara
 - Objetos
 - Ornamentação
- ✓ Arte medieval e gótica
 - Arquitetura
 - Escultura
 - Pintura
- ✓ Renascimento
 - Arquitetura
 - Pintura
 - Escultura
- ✓ Arte pré-colombiana
 - Arquitetura
 - Escultura
 - Plumária
 - Pintura corporal
- ✓ Barroco
 - Arquitetura
 - Pintura

- Escultura
- ✓ Neoclassicismo, romantismo e realismo
- ✓ Projeto: preservação e conservação do patrimônio público
- ✓ Cores
- ✓ A influencia da missão artística francesa
- ✓ Arte na mudança dos séculos XIX e XX. Art. Nouveau – ecletismo, caricatura
- ✓ Projeto: paz e solidariedade e a gente que faz
- ✓ Impressionismo e pós-impressionismo
- ✓ A pintura impressionista no Brasil
- ✓ Sombra e luz
- ✓ Projeto: conservação da biodiversidade (cerrado)
- ✓ Técnicas de ampliação de desenhos
- ✓ Denominação artística
- ✓ Restauração, intervenção, instalação
- ✓ Feira de ciência
- ✓ Compreendendo Arte: conceitos e funções.
- ✓ A arte em nossa vida.
- ✓ Designer e Publicidade.
- ✓ Logotipo.
- ✓ Cor e sua expressividade.

- ✓ Círculo Cromático / Contraste / Graduação.
- ✓ Proporção idealizada do corpo humano.
- ✓ Caricatura / Charge / Cartum.
- ✓ Desenho estrutural.
- ✓ Estilização.
- ✓ Escultura: tendências.
- ✓ Música: conceito, apreciação, elementos expressivos, estilo, gênero e montagem.
- ✓ História do teatro.
- ✓ Releitura.
- ✓ A arte testemunhando a história
- ✓ Arte Paleolítica
- ✓ Arte Neolítica
- ✓ Idade dos Metais
- ✓ As primeiras civilizações da Antigüidade: Mesopotâmia e Egito
- ✓ Arte Greco-Romana.
- ✓ Arte cristã primitiva
- ✓ Arte bizantina
- ✓ Arte romântica
- ✓ Arte gótica.
- ✓ O modernismo

- ✓ Arte após 1950 (Arte contemporânea)
- ✓ Arte Grega
- ✓ Arte Romana
- ✓ Os primeiros tempos da arte cristã e bizantina.
- ✓ Idade Média.
- ✓ Arte Romântica
- ✓ Arte Gótica
- ✓ Renascimento
- ✓ Barroco e Rococó
- ✓ Neoclassicismo: Romantismo e Realismo
- ✓ Impressionismo
- ✓ Pós-Impressionismo
- ✓ Expressionismo
- ✓ Arte no Século XX
 - Cubismo
 - Fovismo
 - Abstacionismo
 - Dadaísmo
 - Surrealismo
 - Op Art
 - Pop Art
 - Futurismo
- Dadaísmo
- Surrealismo
- Op-Art
- Pop-Art
- Semana de Arte Moderna de 1922
- Artistas pós Semana de 1922
- Concretismo
- Cultura afro-brasileira
- ✓ Música
- ✓ Arte popular
- ✓ Arte da escrita
- ✓ Natureza morta
- ✓ Cor e nosso lápis de cor
- ✓ Arte dos cartazes
- ✓ Desenho e imaginário
- ✓ Técnicas de pinturas
- ✓ Aquarela e história
- ✓ Auto-retrato
- ✓ Jogos teatrais
- ✓ O corpo como suporte da arte
- ✓ Improvisação
- ✓ Gravura

- ✓ Arte pop
- ✓ Escultura
- ✓ Colagem
- ✓ O significado de cada linguagem para homem.
- ✓ Realismo
- ✓ O Impressionismo
- ✓ Os principais movimentos artísticos do séc. XX.
- ✓ Panorama sobre as linguagens das artes (dança, teatro, música e pintura).
- ✓ Texto: A arte como objeto de conhecimento
- ✓ Realismo:
 - Características
 - Artistas deste período e obras
- ✓ O impressionismo.
- ✓ Características
- ✓ Artistas e obras deste período
- ✓ Pintura, escultura, teatro e as influências do impressionismo
- ✓ Pós-impressionismo
- ✓ Expressionismo
- ✓ Cubismo
- ✓ Fauvismo

- ✓ Características das linguagens da arte - pintura, escultura, arquitetura, teatro, música e dança
- ✓ Origem e evolução
- ✓ Realismo
- ✓ Impressionismo
- ✓ Pintura, arquitetura, teatro, música e dança.
- ✓ A arte como objeto de conhecimento
- ✓ A origem e evolução
- ✓ Realismo - Introdução
- ✓ A pintura / arquitetura / literatura
- ✓ Teatro
- ✓ Dança
- ✓ Impressionismo
- ✓ Pós-impressionismo
- ✓ Características
- ✓ Artistas e obras deste período
- ✓ Estética dos opostos
- ✓ Entre linhas
- ✓ Projeto estética dos opostos
- ✓ Semana de arte moderna
- ✓ Projeto mostra interdisciplinar
- ✓ Projetos: ritos e mitos

- ✓ Artistas pós semana de 1922
- ✓ O abstracionismo informal
- ✓ O concretismo
- ✓ Folclore brasileiro
- ✓ Arte brasileira contemporânea
- ✓ A moderna arquitetura brasileira
- ✓ Histórias reais e belas nas telas
- ✓ Amostra, dança e teatro
- ✓ Cultura afro-brasileira
- ✓ Festival cultural
- ✓ Projeto: um mundo de cores
- ✓ Arquitetura colonial
- ✓ Arte e Arquitetura Egípcia
- ✓ Arte e Arquitetura Grega
- ✓ Cultura Indígena
- ✓ A influência da Arte Grega em Roma.
- ✓ Cinema
- ✓ Fatos marcantes na história do cinema
- ✓ Arte contemporânea
- ✓ Gênero de filmes
- ✓ Análise de filmes
- ✓ Cinema nacional
- ✓ Cultura africana
- ✓ História da música
- ✓ Coreografia

Conteúdos do 3º ano

- ✓ História da arte (geral)
- ✓ A arte moderna
- ✓ Arte contemporânea
- ✓ Datas comemorativas
- ✓ Leitura de imagem
- ✓ O neoclassicismo
- ✓ O cenário e a cena
- ✓ Neoclassicismo, academia e a missão artística francesa no Brasil
- ✓ Artistas brasileiros
- ✓ O romantismo
- ✓ A arquitetura
- ✓ O realismo
- ✓ Neoclacismo
 - Arquitetura
 - Escultura
 - Pintura (Ingres, David, Pedro Américo)
- ✓ Romantismo
 - Delacroix
 - Debret
- ✓ Realismo
 - Coubert
- ✓ Impressionismo
- ✓ Cubismo
- ✓ Futurismo
- ✓ Dada e Surrealismo
- ✓ Construtivismo
- ✓ Expressionismo abstrato
- ✓ Arte Pop
- ✓ Minimalismo
- ✓ Arte conceitual
- ✓ Arte no século XX:
 - Expressionismo
 - Fauvismo
 - Cubismo
 - Abstracionismo
- ✓ Projeto: conservação do patrimônio público
- ✓ futurismo
- ✓ dada e surrealismo
- ✓ op. Art.
- ✓ Pop – Arte
- ✓ Projeto: Paz e solidariedade e a gente que faz

- ✓ Semana de arte moderna
- ✓ Artistas brasileiros, modernos e contemporâneos
- ✓ Folclore: cultura e costumes
- ✓ Desenhar com cores da arte brasileira
- ✓ Projeto: conservação da biodiversidade do cerrado
- ✓ Arte pós 1950 (novas tendências)
- ✓ Arquitetura moderna
- ✓ Releituras
- ✓ Feira de ciência
- ✓ Compreendendo Arte: conceitos e funções.
- ✓ Designer e Publicidade.
- ✓ Ícones / Signos / Sinais.
- ✓ Círculo Cromático / Graduações / Contraste.
- ✓ Simbologia das cores.
- ✓ A cor na arte brasileira.
- ✓ A linguagem do corpo / Gestor e multiculturalismo.
- ✓ Caricatura / Charge / Cartum.
- ✓ Desenho estrutural com materiais da natureza.
- ✓ Estilização.
- ✓ Releitura.
- ✓ Denominações artísticas
- ✓ Música: conceito, apreciação, elementos expressivos e montagem.
- ✓ Teatro: Elementos / Criação / Montagem Apresentação
- ✓ Renascimento: artistas renascentistas maneirismo
- ✓ Barroco
- ✓ Rococó
- ✓ Neoclassicismo
- ✓ Romantismo
- ✓ Realismo
- ✓ Impressionismo
- ✓ Pós-impressionismo
- ✓ Expressionismo
- ✓ Cubismo / Fovismo.
- ✓ Abstracionismo
- ✓ Dadaísmo, / Surrealismo
- ✓ Op Art / Pop Art
- ✓ Novas tendências
- ✓ Arte Egípcia
- ✓ Arte Grega
- ✓ Arte Romana
- ✓ Semana de Arte Moderna
- ✓ Arte Contemporânea

- ✓ Cultura Afro-brasileira
- ✓ Datas comemorativas
- ✓ Fotografia
- ✓ Cinema
- ✓ Música
- ✓ Dança
- ✓ Música
- ✓ A arte e saúde
- ✓ Arte e sociedade
- ✓ Arte e meio ambiente
- ✓ Instalação e performance
- ✓ Teatro, cinema e TV
- ✓ O desenho e a criação de objetos
- ✓ Perspectiva e arte
- ✓ Uso da perspectiva
- ✓ Arte, movimento e som
- ✓ Arte pop
- ✓ Um mundo de imagens
- ✓ Gravura
- ✓ Pintura / arquitetura.
- ✓ Teatro
- ✓ Dança

- ✓ Música
- ✓ Teatro - Origem - Grécia / A mitologia e a arte
- ✓ Característica
- ✓ Evolução do teatro / Influência política e religiosa
- ✓ Dramaturgia
- ✓ Pintura e arquitetura - retrataram os movimentos teatrais na Grécia.
- ✓ A dança - origem / características
- ✓ As estéticas que surgiram durante a evolução da dança
- ✓ A dança no Brasil
- ✓ A dança contemporânea
- ✓ Música - Origem / características / instrumentos
- ✓ Música e a influência da mídia
- ✓ A música brasileira
- ✓ Análise de letras de músicas.

Procedimentos metodológicos

- ✓ Aulas expositiva, pesquisa de materiais, questionários, exercícios de observação, relatórios, filme, imagens, texto, giz e quadro
- ✓ Mapa, textos, imagens, giz e quadro
- ✓ Questionários, aulas expositivas, exercícios de observação
- ✓ Mapas, textos, imagens, filme
- ✓ Aula expositivas, relatório, questionários, exercícios de observação, releituras
- ✓ Mapas, imagens, textos, filme
- ✓ Aulas expositivas, exercícios de criação de texto e construção de imagens, relatórios, exercícios de observação
- ✓ Pesquisa / levantamento das cidades históricas
- ✓ Textos e imagens sobre a arte rupestre
- ✓ Discussão sobre o tema
- ✓ Textos informativos / recortes de revistas e jornais
- ✓ Produção do grafismo indígena
- ✓ Textos, discussão sobre o tema
- ✓ Provocar a curiosidade de pesquisa e conhecer a arte em diferentes épocas
- ✓ Relacionar o conteúdo
- ✓ Produção com sementes e materiais oferecidos pela natureza
- ✓ Textos, vídeo e imagens
- ✓ Textos, vídeo e discussão sobre os temas
- ✓ Textos, discussão sobre o tema
- ✓ Provocar a curiosidade de pesquisa e conhecer a arte em diferentes épocas
- ✓ Relacionar o conteúdo
- ✓ Artístico ao tema do projeto
- ✓ Textos, vídeo e ilustrações sobre a história da arte
- ✓ Textos e imagens sobre o tema
- ✓ Pesquisa da biodiversidade o cerrado enfocando a flora
- ✓ Texto e explicações do tema, utilização de régua e esquadro
- ✓ Texto e imagens sobre o tema
- ✓ Discussão com artistas e obras de intervenção e instalação
- ✓ Textos, vídeo-margens s/ as obras artísticas do século XX

- ✓ Pesquisa s/ restauração e preservação de um patrimônio público
- ✓ Textos, vídeos, imagens e debates sobre os temas
- ✓ Pesquisa e debate sobre o tema do projeto
- ✓ Textos, vídeos, imagens e pesquisa sobre os artistas brasileiros e folclore
- ✓ Pesquisa e debates sobre o cerrado e suas riquezas
- ✓ Textos, imagens e pesquisas sobre os temas
- ✓ Textos
- ✓ Imagens
- ✓ Música
- ✓ Filmes
- ✓ Transparências
- ✓ Visitas à exposições, museus e praças.
- ✓ Pesquisa
- ✓ Seminário
- ✓ Aulas expositivas
- ✓ Observação da natureza, uso de materiais concretos e naturais para realizar diversas atividades
- ✓ Dinâmica de grupo
- ✓ Leitura de textos, debates, quadro-giz, aula expositiva (lápiz de cor), trabalhos manuais, questões para reflexão

e análise, revistas, jornais, livros literários (seminários), pesquisas, GV - GO, autódromo, vídeo, retroprojektor, teatro, música (dança) e fantoches.

- ✓ O espaço da sala de aula: a disposição tradicional das mesas e cadeira na sala de aula muitas vezes não permite a interação necessária para uma aula de Artes.
- ✓ Na realização das atividades a disposição da sala dependerá da atividade proposta sendo às vezes em círculo, semicírculo, grupos e díades.
- ✓ O importante é que o espaço da sala seja considerado um espaço flexível, com múltiplas possibilidades de organização.
- ✓ Serão utilizadas para exposição e realização de atividades; paredes; muros; corredores e pátios.
- ✓ Serão utilizados materiais como: cola, tesoura, papéis diversos, lápis diversos, régua, borracha, revistas e jornais, tinta guache, PVA, acrílica, vitral canetas nanquim e hidrocor.
- ✓ Ainda serão utilizados também para melhoria da qualidade das aulas, televisão, vídeo cassete, CD-player, computadores e retro projetor.
- ✓ Aulas expositivas

- ✓ Desenho de observação, geométrico, memória, cego, etc.
- ✓ Dinâmicas de grupo
- ✓ Desenho coletivo
- ✓ Colagem
- ✓ Confecção de vitrais, Criação de texturas com diversos materiais
- ✓ Ilustração de textos diversos como- músicas, poesias, provérbios populares, etc.
- ✓ Pesquisa de caricaturistas goianos e seus trabalhos mostrados nos meios de comunicação.
- ✓ Apresentação de cópias de obras de arte de artistas brasileiros nacionais e regionais.
- ✓ Jogos criativos
- ✓ Montagem de brinquedos e bonecos folclóricos
- ✓ Histórias ilustradas para contar e fazer dramatização e interpretação
- ✓ Estudos de CD's com compositores da música clássica e popular brasileira
- ✓ História sobre a música
- ✓ Papéis variados para fazer em grupo, atividade comemorativa para exposição
- ✓ Será utilizado nas aulas textos complementares, dinâmicas, jogos teatrais, música, retroprojctor, filmes. Terá discussões, debates sobre o conteúdo estudado. Confecções de máscara, desenhos, maquetes, colagem.
- ✓ Avaliação: será contínua, abrangem os trabalhos de pesquisa, atividades avaliativas, as discussões em sala e presença do aluno.
- ✓ Jogos, dinâmicas, leitura e análise de textos e imagens, vídeo, discussão em classe, trabalhos em grupo, atividades escritas de fixação, produção de textos, produção artísticas.
- ✓ Debate
- ✓ Leitura de imagens
- ✓ Apresentação de imagens de obras de arte para apreciação
- ✓ Aula expositiva
- ✓ Quebra cabeça
- ✓ Discussões
- ✓ Exercícios de fixação
- ✓ Produções artísticas: pinturas
- ✓ Visitas
- ✓ Vídeo, jogos e dinâmica

- ✓ Jogos, dinâmicas, leitura e análise de textos e imagens, vídeo, discussão em classe, trabalhos em grupo, atividades escritas de fixação, produção de textos e produção artística.