



INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CINEMA E AUDIOVISUAL
MESTRADO EM CINEMA E AUDIOVISUAL

LUCIANO DANTAS BUGARIN

ABORDAGEM PENTAGONAL:

UMA PROPOSTA DE PEDAGOGIA PARA O ENSINO DE ARTES PLÁSTICAS - DO
CINEMA NARRATIVO À REALIDADE VIRTUAL

NITERÓI

2022



LUCIANO DANTAS BUGARIN

Abordagem pentagonal: uma proposta de pedagogia para o ensino de artes plásticas - do cinema narrativo à realidade virtual

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual, linha de pesquisa Narrativas e Estéticas, da Universidade Federal Fluminense, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Cinema e Audiovisual.

Orientadora: Profa. Dra. India Mara Martins

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

Niterói

2022

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

B931a Bugarin, Luciano Dantas
Abordagem pentagonal: : Uma proposta de pedagogia para o ensino de artes plásticas - do cinema narrativo à realidade virtual / Luciano Dantas Bugarin ; India Mara Martins, orientadora. Niterói, 2022.
298 f. : il.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGCine.2022.m.10218605730>

1. Pedagogia do cinema. 2. Audiovisual na arte-educação. 3. Prática cinematográfica escolar. 4. Realidade virtual. 5. Produção intelectual. I. Martins, India Mara, orientadora. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Arte e Comunicação Social. III. Título.

CDD -



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL

UF

UFF

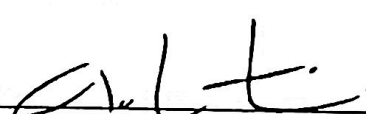
PFGCINE UFF

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CINEMA E AUDIOVISUAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE


Ata de Defesa do mestrando **Luciano Dantas Bugarin**, na forma em que se segue:

Aos 28 dias do mês de abril de dois mil e dois, às 15:00 horas, na sede do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual, a Rua Alexandre Moura, nº 8, Bloco A, São Domingos – Niterói/RJ (banca formada por videoconferência), instalou-se a banca examinadora da defesa de mestrado em Cinema e Audiovisual de **Luciano Dantas Bugarin** formada pelos seguintes professores doutores: India Mara Martins (orientadora - UFF), Eliany Salvatierra Machado (UFF), Wilson Oliveira da Silva Filho (UFF), Alexandre Silva Guerreiro (SEEDUC-RJ). Abertos os trabalhos, a presidente da banca passou a palavra ao aluno para que expusesse oralmente o seu trabalho, intitulado: **“Abordagem pentagonal: uma proposta de pedagogia para o ensino de artes plásticas - do cinema narrativo à realidade virtual”**. Feita a exposição, a presidente da banca passou a palavra aos outros membros para que comentassem o trabalho e arguissem o aluno, para a seguir também comentar o trabalho e as observações feitas pelos professores. Feitos os comentários e arguições, a banca se reuniu e considerou o aluno **APROVADO (X) NÃO APROVADO ()**.

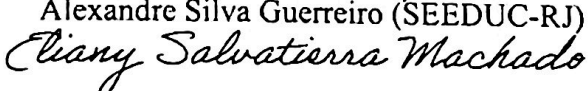
Nada mais havendo, foram encerrados os trabalhos e eu, India Mara Martins, lavrei a ata que vai por mim assinada e pelos demais membros da banca



India Mara Martins (Orientadora - UFF)

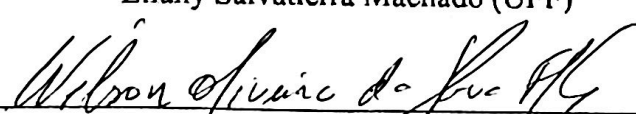


Alexandre Silva Guerreiro (SEEDUC-RJ)



Eliany Salvatierra Machado

Eliany Salvatierra Machado (UFF)



Wilson Oliveira da Silva Filho (UFF)

Dedico este trabalho à minha tia Margaret de Araújo Bugarin, *in memoriam*, cujo carinho e incentivo me impulsionaram ao longo do Mestrado e na elaboração desta dissertação.

Dedico também aos meus avós, *in memoriam*: Maria Lourdes Bittencourt Dantas e Deodoro da Rocha Bugarin. Ambos importantes e fundamentais na minha formação humana e cidadã, mas que não puderam estar aqui para presenciar este momento em minha vida. Assim como meu avô Durval Dantas, a quem não tive a oportunidade de conhecer, mas que está presente em minha vida com seu legado da união familiar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Elisabeth Dantas e Sérgio Ricardo Bugarin por serem meus maiores incentivadores e por terem proporcionado, ao longo do tempo, todas as condições que contribuíram para o meu crescimento e progresso pessoal e profissional, à minha madrinha, Maria das Graças Dantas, pelo incentivo e conselhos constantes objetivando o meu ingresso no Mestrado e sucesso acadêmico, à minha avó, Therezinha Bugarin, pelo carinho e por prestigiar com orgulho cada etapa exitosa de minha trajetória estudantil, desde os tempos de escola, e à minha tia Margaret Bugarin, por todo estímulo e apoio.

À Profa. Dra. India Mara Martins, que com bastante competência me proporcionou uma excelente orientação, além de seu constante apoio e reconhecimento.

À minha namorada, Letícia Aparecida Domenis, pela presença acolhedora e a disposição para auxiliar em detalhes técnicos, mesmo sendo de área distinta da minha.

A todos que me auxiliaram, de forma significativa, ainda, na etapa da elaboração do pré-projeto para o processo seletivo, particularmente, ao Prof. Dr. Wilson Oliveira Filho, orientador do meu Trabalho de Conclusão de Curso, na Graduação em Cinema e, que, generosamente, deu várias sugestões para o embrião desta dissertação. Cito também a colaboração de Gabriela Arosa, Karen Eyer e Sulamita Freire.

Não posso deixar de agradecer aos que, em algum momento durante o processo de seleção para o ingresso no Mestrado me estimularam nos meus propósitos: Anna Caroline Guimarães, Camilla Claudino, Carolaine Ribeiro, Estefania Xavier, Laríssa Colonia, Rafaela Barreto e Silvia Luiza.

Agradeço a disponibilidade e gentileza daqueles que colaboraram para a minha composição desta dissertação: Profa. Dra. Eliany Salvatierra, Prof. Dr. Fabian Nuñez, Prof. Dr. João Luiz Leocadio da Nova, Camila Araújo, Christian Jafas, Deca Krugel, Elisabeth Dantas, Letícia Aparecida Domenis, Liana Lobo, Paulo Mendes, Pedro Corujeira, Rafael Romão, Ryan Brandão e Rodrigo Fonseca.

Aos professores da banca, Prof. Dr. Alexandre Guerreiro, Profa. Dra. Eliany Salvatierra e Prof. Dr. Wilson Oliveira Filho, pela atenção e dedicação dadas ao meu projeto e que foram fundamentais para a formatação final da dissertação.

A todos os professores, que atenciosamente, aceitaram participar da pesquisa desta dissertação, favorecendo este estudo; aos realizadores que, solícitamente, forneceram informações acerca de suas produções audiovisuais: Camila Candal, Carlos Monteiro, Daniela Velásquez e Sheila Graber; à Paula Goulart e ao Leonardo Souza, idealizadores do Projeto

Rabiola, que contribuíram, de forma relevante para a pesquisa sobre realidade virtual, inclusive com a disponibilização de dispositivos *Google Cardboards*; e à Dra. Rejane Nigri que colaborou com a doação de um dispositivo de realidade virtual HMD.

A todos os meus colegas e alunos da Escola Municipal Luiz Delfino, passado e presente, em especial à diretora Angela Hermes, pela consideração, apreço e confiança no meu trabalho, e a todos que fizeram parte da minha trajetória profissional desde o começo.

À Mariana Paixão, Rafaela Justen e Sílvia Fonseca, pela troca de conhecimentos e inspiração, e à Clécia Lima pelo apoio durante a elaboração da dissertação e da defesa da mesma, tornando o processo mais agradável e mais direcionado.

À Profa. Dra. Danielle Bastos Lopes pelo apoio, parceria e pela disciplina “Por uma Didática Intercultural”, ministrada no PPGEB do Cap UERJ, em 2019, onde adquiri conhecimentos fundamentais para a minha trajetória acadêmica, inclusive para o meu ingresso no Mestrado e para a elaboração desta dissertação. Agradeço também aos estimados colegas de turma com quem compartilhei esta disciplina e com os quais mantenho ainda contato e trocas e, em particular, à Joana Braz e à Natacha Bastos, pelos trabalhos que realizamos durante o curso e pela parceria após seu término.

À Escola de Formação Paulo Freire, e todos seus profissionais, pela bolsa de estudos que me foi concedida e que foi importante como fonte de apoio e suporte acadêmico e financeiro, ao longo da realização do curso.

A toda a minha família, cujo carinho me deu ânimo e forças ao longo desta trajetória. Agradeço a Juliana Santos, da secretaria, a coordenação, as comissões e todo o corpo docente do PPGCine. Em suma, todos que trabalham bastante para que este magnífico programa continue funcionando a todo vapor. Agradeço também a todos os funcionários da Universidade Federal Fluminense.

Ver é fixar... contemplar. A eliminação de todo o medo está na visão... que deve ser o alvo. Uma vez a visão doada - aquela visão que parece inerente ao olho da criança, um olho que reflete a perda de inocência de forma mais eloquente do que qualquer outra característica humana, um olho que, desde cedo, aprende a classificar percepções, um olho que espelha o movimento do indivíduo em direção à morte pela sua crescente incapacidade de ver.

Não se pode nunca voltar atrás, nem mesmo na imaginação. Depois da perda da inocência, somente o conhecimento total pode nos compensar. Mesmo assim, sugiro uma busca de conhecimento fora da língua, baseada na comunicação visual, solicitando a evolução do pensamento ótico e confiando na percepção do sentido mais profundo e original da palavra.

(BRAKHAGE, Stan, 1983)

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Criança experimentando a realidade virtual HMD	49
Figura 2 - Fotograma de “Arteractif - Kandinsky” (2018)	52
Figura 3 - Wassily Kandinsky - “Composição VIII” (1923)	53
Figura 4 - Fotograma de “A noite estrelada: O mundo de Vincent Van Gogh” (2016)	55
Figura 5 - Vincent Van Gogh - “A noite estrelada” (1889)	55
Figura 6 - Fotograma de “A jornada interior de Gauguin” (2017)	56
Figura 7 - Paul Gauguin - “Arearea (Alegria)” (1892)	56
Figura 8 - Fotograma de “Fauvista - Veleiros” (2016).	58
Figura 9 - André Derain - “Barcos no porto de Collioure” (1905)	58
Figura 10 - René Magritte - “A refeição do casamento” (1940)	59
Figura 11 - Fotograma de “Mestres Do Surrealismo - Magritte” (2017)	59
Figura 12 - Giorgio de Chirico - “A canção de amor” (1914)	69
Figura 13 - Fotograma de “Surrealista - A canção de amor - Tributo a Giorgio de Chirico” (2020).	70
Figura 14 - Fotograma de “O sol de Edvard Munch” (2019)	70
Figura 15 - Edvard Munch - “O sol” (1911).	71
Figura 16 - Katsushika Hokusai - “Barco de carga veloz lutando contra as ondas” (1805) ...	71
Figura 17 - Fotograma de “A grande onda” (2019)	72
Figura 18 - Fotograma de “O monge à beira-mar de Caspar David Friedrich” (2018)	72
Figura 19 - Caspar David Friedrich - “O monge à beira-mar” (1810)	72
Figura 20 - Fotogramas de “Explore pinturas rupestres” (2017)	73
Figura 21 - autor desconhecido - “Bisonte” (15.000 A.C.)	73
Figura 22 - Fotograma de “Um acontecimento na floresta” (2017)	75
Figura 23 - Dan Flavin - “Sem título (para Leo Castelli pelo 30º aniversário de sua galeria)” (1989)	76
Figura 24 - Zhao Mengfu - “Cores do outono nas montanhas Qiao e Hua” (parte central) (1295)	80
Figura 25 - Fotogramas de “Passeio na pintura ‘Outono nas montanhas de Chiou E Hua’ ” (2017)	80
Figura 26 - Arnold Böcklin - “A ilha dos mortos” (primeira versão) (1880)	81
Figura 27 - Fotograma de “Sem moldura: Ilha dos mortos de Arnold Böcklin” (2017)	81
Figura 28 - Andrea del Verrocchio - “O batismo de Cristo” (1475)	86
Figura 29 - Vincent Van Gogh - “Telhados, vista do ateliê de Haia” (1882)	86
Figura 30 - Sandro Botticelli (ou Filippino Lippi) - “Madona com menino e São João Batista” (1500)	86
Figura 31 - autor desconhecido - “Madona e criança” (1920-1929)	86
Figura 32 - James McNeill Whistler - “Arranjo em cinza e preto nº1” (1871)	94
Figura 33 - Fotograma do filme “Mr. Bean - o filme” (1997)	95
Figura 34 - Marcel Duchamp - “L.H.O.O.Q.” (1919)	96
Figura 35 - Esquema ilustrativo da Abordagem Triangular	98
Figura 36 - Esquema visual da abordagem pentagonal	101
Figura 37 - Sandro Botticelli - “Retrato de uma jovem mulher” (1475)	112
Figura 38 - Ticiano Vecellio - “A bela” (1536)	112
Figura 39 - Fotograma do filme “Traffic: ninguém sai limpo” (2000)	113
Figura 40 - Fotograma do filme “Priscilla, a rainha do deserto” (1994)	114
Figura 41 - Fotograma do filme “Uma pequena fantasia em uma pintura do século dezenove” (1946)	116

Figura 42 - Arnold Böcklin - “A ilha dos mortos” (terceira versão) (1883)	116
Figura 43 - Cândido Portinari - “Tiradentes” (1948)	117
Figura 44 - Fotograma do filme “Painel” (1951)	118
Figura 45 - Pedro Américo - “Tiradentes esquartejado” (1893).....	119
Figura 46 - Rogier van der Weyden - “O sonho do papa Sérgio” (1440).....	123
Figura 47 - Fotogramas do filme “Arabescos Pirosmari” (1985)	125
Figura 48 - Fotogramas do filme “Arabescos Pirosmari” (1985)	126
Figura 49 - Niko Pirosmari - “Festa de outono” (1907).....	126
Figura 50 - Fotograma do filme “Pollock” (2000)	127
Figura 51 - Jackson Pollock - “Mural” (1943).....	128
Figura 52 - Fotograma do filme “O sol do marmelo” (1992).....	129
Figura 53 - Antonio López García - “Marmeleiro” (1991).....	129
Figura 54 - Fotograma do filme “No portal da eternidade” (2018).....	135
Figura 55 - Vincent Van Gogh - “Autorretrato com orelha cortada” (1889).....	135
Figura 56 - Fotograma do filme “Artemisia” (1997).....	136
Figura 57 - Artemisia Gentileschi - “Autorretrato como alegoria da pintura” (1639).....	137
Figura 58 - Artemisia Gentileschi - “Judite decapitando Holofernes” (1612).....	137
Figura 59 - Masolino Da Panicale - “Cristo em pietá” (1424).....	139
Figura 60 - Paul Gauguin - “Cristo amarelo” (1886).....	139
Figura 61 - Fotograma do filme “Emergência” (2002).....	139
Figura 62 - Fotogramas de “O paisagista” (1976)	145
Figura 63 - René Magritte - “A condição humana” (primeira versão) (1933)	146
Figura 64 - Fotograma do filme “O paisagista” (1976)	147
Figura 65 - Tarsila do Amaral - “O touro (Paisagem com touro)” (1925)	147
Figura 66 - László Moholy-Nagy - “CPL 4” (1941).....	154
Figura 67 - Fotograma do filme “Esmalte de catexia” (1990)	155
Figura 68 - Giacomo Balla - “Velocidade abstrata + som” (1914)	155
Figura 69 - Fotograma do filme “Senhorita Hokusai” (2015)	156
Figura 70 - Katsushika Ōi - “Uma beleza escrevendo poesia sob as flores de cerejeira à noite” (1846).....	157
Figura 71 - Fotogramas do filme “Mondrian” (1978).....	158
Figura 72 - Piet Mondrian - “A árvore cinzenta” (1911)	159
Figura 73 - Piet Mondrian - “Composição II em vermelho, azul e amarelo” (1930).....	159
Figura 74 - Fotograma do filme “Sonhos” (1990).....	161
Figura 75 - Vincent Van Gogh - “A ponte de Langlois em Arles” (1888)	161
Figura 76 - Fotogramas do filme “A estrela do mar” (1928)	165
Figura 77 - Man Ray - “Raiografia (O beijo)” (1922)	165
Figura 78 - Cândido Portinari - “Café” (1935).....	180
Figura 79 - Cândido Portinari - “Café” (1938).....	180
Figura 80 - Fotograma do filme “Portinholas” (2003).....	180
Figura 81 - Cândido Portinari - “Meninos soltando pipas” (1943).....	181
Figura 82 - Fotograma do filme “Estrela de oito pontas” (1996)	182
Figura 83 - Fernando Diniz - “Sem título” (1953).....	182
Figura 84 - Leonardo da Vinci - “A adoração dos magos” (1482).....	185
Figura 85 - Fotograma do filme “Guernica” (1978)	196
Figura 86 - Fotograma do filme “Guernica” (1978)	197
Figura 87 - Pablo Picasso - “Minotauro e cavalo” (1935)	197
Figura 88 - Delphine Diallo - “Jovens mães do Senegal, Marième” (2016).....	199
Figura 89 - Fotograma do filme “Visita a Picasso” (1949).....	206
Figura 90 - Pablo Picasso - “A cabra” (1952).....	207

Figura 91 - Mesa de luz	226
Figura 92 - Mesa de desenho	226
Figura 93 - Heitor Dos Prazeres - “As três artes” (1963).....	230
Figura 94 - Fotograma do filme “Heitor dos Prazeres” (1966)	231
Figura 95 - Fotograma do filme “Andrei Rublev” (1966)	232
Figura 96 - Andrei Rublev - “A santíssima trindade” (1425)	232
Figura 97 - Heitor Dos Prazeres - “Terreiro de umbanda” (1959)	234
Figura 98 - Fotograma do filme “O jardim das delícias terrenas” (1980)	235
Figura 99 - Hieronymus Bosch - “Inferno” (painel direito do tríptico “O jardim das delícias terrenas”) (1505).....	235
Figura 100 - Iaponi Araújo - “A moça que teve uma visagem do fogo do inferno” (1975)....	236
Figura 101 - Jean-François Millet - “As respigadoras” (1857).....	238
Figura 102 - Fotograma do filme “Os catadores e eu” (2000).....	238
Figura 103 - Vik Muniz - “Retratos do lixo - Marat (Sebastião)” (2008)	239
Figura 104 - Fotograma do filme “Eu precisava de cor” (2017)	241
Figura 105 - Adelina Gomes - “Sem título” (sem data).....	241
Figura 106 - Jim Carrey - “Coração em reentrada” (2017)	241
Figura 107 - Vincent Van Gogh - “Íris” (1889).....	243
Figura 108 - Fotogramas do filme “As íris” (1991)	244
Figura 109 - Wassily Kandinsky - “Impressão III (concerto)” (1911)	246
Figura 110 - Fotograma do filme “Fantasia” (1940)	246
Figura 111 - Fotograma do filme “Fantasia” (1940).....	247
Figura 112 - Wassily Kandinsky - “Para a voz desconhecida” (1916).....	247
Figura 113 - Fotograma do filme “Uma garota americana: Saige e as cores do céu” (2013)	249
Figura 114 - Georgia O’Keeffe - “Colinas púrpuras de Ghost Ranch - 2/Colinas púrpuras nº II” (1934).....	249
Figura 115 - Fotogramas do filme “Uma garota americana: Saige e as cores do céu” (2013)	250
Figura 116 - Franz Marc - “Cavalo azul I” (1911).....	250
Figura 117 - Fotograma do filme “O anel lírico (Rebolo)” (1978).....	253
Figura 118 - Francisco Rebolo - “Paisagem com casas” (1940)	253
Figura 119 - Fotograma do filme “Batman” (1989).....	255
Figura 120 - Francis Bacon - “Figura com carne” (1954).....	255
Figura 121 - Gilbert Stuart - “O ateneu (Retrato inacabado de George Washington)” (1796)	257
Figura 122 - Fotograma do filme “X-Men: Primeira classe” (2011).....	258
Figura 123 - Fotograma do filme “X-men: Primeira classe” (2011)	259
Figura 124 - Paul Gauguin - “Os ancestrais de Tehamana” (1893)	259
Figura 125 - Henri Matisse - “Peixes vermelhos” (1912)	259
Figura 126 - Victor Meirelles - “Primeira missa no Brasil” (1860).....	261
Figura 127 - Fotograma do filme “Victor Meirelles - quadros da história” (1996)	261
Figura 128 - Arissana Pataxó - “Depois dos 500” (2006).....	262

RESUMO

A proposta desta dissertação é desenvolver uma pedagogia para o ensino de artes através do audiovisual, que contemple diferentes perspectivas imagéticas, do cinema clássico narrativo à realidade virtual. Partindo da *abordagem triangular* de Ana Mae Barbosa, propõe-se o desenvolvimento da *abordagem pentagonal*, que amplia sua proposta e contempla a relação com o audiovisual, em especial com a realidade virtual. Para tanto, apresenta-se as diferentes perspectivas da abordagem a partir da análise de filmes que tratam ou emulam as artes plásticas. Ressalta-se que o uso do audiovisual na arte-educação atende a uma demanda do uso de forma significativa das mídias tecnológicas no processo de aprendizado, tanto por parte dos discentes que crescem cercados pelo uso da mídia na aquisição de conhecimento quanto dos docentes que sentem a necessidade de se atualizarem com a contemporaneidade da sociedade que já se reflete na escola. Defende-se, também, que uma pedagogia do cinema possibilita uma avaliação emancipadora a partir de uma prática cinematográfica escolar que é artística, social e cultural.

Palavras-chave: Pedagogia do cinema; Audiovisual na arte-educação; Prática cinematográfica escolar; Realidade virtual; Ensino de artes; Análise de filmes.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to develop a pedagogy for art education through the audiovisual, which includes different image perspectives, from classical narrative cinema to virtual reality. Starting from Ana Mae Barbosa's *triangular approach*, it is proposed the development of the *pentagonal approach*, which expands its proposal and contemplates the relation with the audiovisual, especially with virtual reality. To do so, the different perspectives of the approach are presented through the analysis of films that deal with or emulate the plastic arts. It is emphasized that the use of the audiovisual in art education meets a demand for the significant use of technological media in the learning process, both by the students who grow up surrounded by the use of the media in the acquisition of knowledge and by the teachers who feel the need to update themselves with the contemporaneity of society that is already reflected in the school. It is also argued that a cinema pedagogy enables an emancipating evaluation based on a school cinematographic practice that is artistic, social, and cultural.

Keywords: Cinema pedagogy; Audiovisual in art education; School cinematographic practice; Virtual reality; Art education; Film Analysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Proposta pedagógica do uso do cinema no ensino de artes plásticas.....	19
Justificativa e relevância	20
Metodologia	26
1. CINEMA E EDUCAÇÃO	29
1.1 Cinema - uma linguagem plurimidiática e pedagógica dentro da disciplina de Arte	34
1.2 O cinema como pedagogia de ensino de artes plásticas	43
2. A IMAGEM NA REALIDADE VIRTUAL.....	48
2.1 Realidade virtual e experiência estética no ensino de artes plásticas	50
2.2 A representação de pinturas na realidade virtual	54
3. A IMPORTÂNCIA DO AUDIOVISUAL NA REPRESENTAÇÃO DE PINTURAS NO ENSINO DE ARTES PLÁSTICAS	83
3.1 Abordagem pentagonal	97
3.1.1 Contextualizar a pintura/realidade virtual	103
3.1.2 Apreciar a pintura/realidade virtual.....	106
3.1.3 Ver o filme/a pintura no filme/realidade virtual.....	110
3.1.4 Refletir/contextualizar a pintura no filme	131
3.1.5 Fazer artístico/cinematográfico	150
4. A PRÁTICA CINEMATOGRAFICA COMO ATIVIDADE EMANCIPADORA	167
4.1 Avaliação e consequências da prática cinematográfica na aula de artes plásticas	190
4.2 Análise, discussão e resultados esperados da prática cinematográfica escolar	208
5. MATERIAL PEDAGÓGICO	219
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	263
REFERÊNCIAS.....	267
Referências bibliográficas.....	267
Referências audiovisuais.....	287
APÊNDICE 1 - FORMULÁRIO DE PESQUISA COM PROFESSORES.....	292
APÊNDICE 2 - AMOSTRA DO MATERIAL PEDAGÓGICO.....	295

INTRODUÇÃO

Durante meu percurso como professor de artes plásticas¹, tive a sensação de que o eixo norteador do fazer artístico costumava ser um tanto restrito às práticas artísticas tradicionais como desenho e pintura, por vezes incorporando a tridimensionalidade da modelagem com massa ou argila, apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da disciplina contemplarem outras linguagens, entre elas a do audiovisual. Devido à minha dupla graduação em Licenciatura em Educação Artística e Bacharel em Cinema, cogitei a possibilidade de utilizar a linguagem do cinema e audiovisual na prática artística que propunha aos alunos.

Alguns percalços pontuaram determinadas experiências de práticas audiovisuais que empreguei em sala de aula. Algumas escolas não possuíam equipamento adequado ou espaço físico disponível para tais práticas e o tempo disponível não era suficiente para uma abordagem mais ampla. As atividades acabavam sendo apenas pontuais. Apesar disso, percebia que tanto os alunos quanto o corpo escolar sentiam-se entusiasmados com as realizações. Isso me motivou a me aprofundar mais, porém sentia falta de algum tipo de orientação pedagógica mais voltada para o cinema e de alguma formação docente específica voltada para tal.

A necessidade de compreender e absorver melhor as tecnologias midiáticas emergentes na sociedade contemporânea por parte dos docentes é uma realidade importante e pouco explorada ainda no campo da Educação Básica. Percebi, então, que o cinema não era relevante apenas na produção, mas também na fruição, reflexão e contextualização. Verifiquei que ao levar filmes que apresentavam pinturas, por meio da apresentação de sua criação, releitura ou apenas uma exposição física, como objeto cenográfico, os alunos se entusiasmavam e se engajavam na aula e nas leituras das obras de uma forma diferente.

Identifiquei então como o cinema pode funcionar como fonte de apreciação, contextualização e fazer artístico de forma bastante próxima das crianças e dos jovens. “O universo imagético e cultural do aluno muitas vezes está diretamente ligado ao seu cotidiano, especialmente no lazer e entretenimento” (BUGARIN, 2021a, p.33). Pode-se ressaltar, como exemplo, o reconhecimento de pinturas ou elementos pictóricos em telenovelas, jogos de videogame, animações e filmes. A identificação destas imagens ou associações simbólicas feitas por eles nestes locais de comunicação visual e entretenimento contribuem com uma visão

¹ Dependendo da instituição de ensino, a nomenclatura da disciplina de arte pode variar. As denominações mais comuns são arte, artes, artes plásticas e artes visuais, entre outras. Há também outras instituições que adotam as denominações educação artística e história da arte. Nesta pesquisa será usado primordialmente o termo “artes plásticas” pelo fato do pesquisador, atualmente, trabalhar em uma rede de ensino que usa essa nomenclatura, a não ser em casos específicos em que serão apontados os motivos.

pedagógica que aproxima mais o professor e a disciplina do universo do aluno.

Aby Warburg foi um dos primeiros estudiosos de história da arte a ter consciência da importância da reprodução fotográfica de uma pintura para análise minuciosa de seu conteúdo, ao utilizar ele mesmo uma reprodução para estudo, e citar o nome do autor. Posteriormente ele também se interessou pela linguagem cinematográfica, ao apontar a importância da exposição da imagem como transmissão de saber (MICHAUD, 2013). Quando o cinema começou a manifestar-se na forma como o conhecemos hoje, cineastas passaram a pensar nas possibilidades de seu uso em apresentar obras de arte. Muitas sendo únicas e estando em lugares distantes, elas poderiam, por meio de filmes, serem apreciadas por quem não tinha recurso nem a permissão para tal, por questões de ordem espacial, econômica e cultural.

Inicialmente visto por seus próprios precursores e o mundo das artes em geral como apenas uma curiosidade tecnológica, em meio a tantas invenções, o cinema, aos poucos, alçou o posto de uma forma de arte. Foi-se consolidando em uma linguagem própria para esquivar-se das iniciais comparações imitativas de outras artes, como o teatro, a fotografia e a gravura, apresentando uma nova dimensão até então não alcançada antes: o abraçamento do motivo e seus aspectos perceptíveis, não apenas como forma de criação artística, como na pintura, mas a do arquétipo do objeto real, que se molda mais à câmera cinematográfica, colocando no mesmo patamar a forma e a sua revelação, pois “além de tornar possível o registro fotográfico do mundo e de seu movimento, o modo cinematográfico pode posteriormente transformar o mundo através de sua técnica suplementar” (KRACAUER *apud* ANDREW, 1989, p. 118).

O objeto representado no cinema - em especial, o objeto artístico - transcende a limitação de sua representação figurada em um universo na pintura, sendo representado no tempo e no espaço. A representação de uma pintura pelo cinema não deve ser vista como uma imitação, pois, ela na verdade cria um elo entre a obra original e sua reprodução - tal como os romanos fizeram cópias das estátuas gregas - que revive a “essência da arte” através dos tempos, restabelecendo de forma intensa sua existência através da obra representada, que não é apenas um objeto, mas um arquétipo, um ideal a ser capturado (DIDI-HUBERMAN, 2013).

Em 1897, a esfinge e as pirâmides de Gizé, no Cairo, Egito, foram filmadas pelo cinegrafista Alexandre Promio, na produção dos irmãos Lumière “*As pirâmides (visão geral)*” (“*Les pyramides (vue générale)*”). Desde então, frequentemente surgem cineastas interessados nas possibilidades proporcionadas no uso do cinema em apresentar obras de arte. Seja para apresentá-las às plateias contemporâneas, em uma tentativa de resgatar e reafirmar suas importâncias na história da cultura humana, seja para recriá-las e assim expandir suas percepções e formas. Fosse qual fosse a intenção e os meios, para o filósofo do cinema Hugo

Münsterberg o efeito final seria bastante positivo:

Quando vemos uma fotografia da pintura renascentista, desejamos ver o original e, desse modo, não ficamos realmente satisfeitos com o objeto em frente a nós; mas quando vemos um bom filme ficamos satisfeitos (...) Nossas mentes são invadidas por esse objeto na tela e são afastadas de todos os outros compromissos (*apud* ANDREW, 1989, p. 32).

De acordo com o cineasta Jean Epstein:

A cultura cinematográfica se manifesta tanto como transformação dos elementos e dos modos de pensar mais simples, como modificação das artes e das técnicas, dos sistemas de expressão mais elevados. De onde vem um poder de revolução tão generalizado? Vem do fato do cinema não ser apenas uma arte do espetáculo, capaz de suplantar o teatro, e uma linguagem imagética, que pode rivalizar com a palavra e a escrita, mas também e principalmente, um instrumento privilegiado que, como a luneta ou microscópio, revela aspectos do universo até então desconhecidos (1974, p.17).

Segundo Walter Benjamin, a autenticidade de uma obra de arte é diretamente proporcional ao que ele denomina como o “*hic et nunc*” (o aqui e o agora): o fato de uma obra de arte ser um objeto único, concebido numa época, local e contexto específicos. Deslocada de seu espaço pictórico original, a obra apresentada pelo filme perderia a sua autenticidade. “Pode ser que as novas condições assim criadas pelas técnicas de reprodução, em paralelo, deixem intacto o conteúdo da obra de arte; mas, de qualquer maneira, desvalorizam seu *hic et nunc*” (1985, p. 19). Ou seja, para ele, o cinema estaria restringindo o papel da aura da obra de arte. Entretanto, apesar da impossibilidade do cinema conter o “*hic et nunc*” da obra original, ele possibilita uma alteração no modo de leitura e apreciação: da contemplação por um ou poucos espectadores para um fenômeno de massa de contemplação coletiva (como por exemplo uma turma de alunos da Educação Básica) em filmes narrativos ou com linguagem experimental.

Sobre a importância da representação pictórica no filme, Sergei Eisenstein afirma que “não é suficiente apenas ver - algo tem que acontecer com a representação” (2002b, p. 19). Segundo o cineasta, as proposições da montagem cinematográfica na elaboração de um sentido narrativo fílmico são oriundas dos princípios de composição pictórica, em que a dinâmica da imagem é obtida por meio de uma percepção visual. Ao contemplar-se o primeiro elemento de uma pintura, notada por um espectador, ele “retém uma impressão visual, que então colide com a impressão derivada do movimento de seguir a direção de um segundo elemento. O conflito dessas direções forma o efeito dinâmico da apreensão do conjunto” (*Id.*, 2002a, p. 53). Assim, o cinema tem a capacidade de fazer uma reapreciação de uma pintura, podendo inclusive alterar

seu sentido original, pois “o cinema é capaz, mais do que qualquer outra arte, de revelar o processo que ocorre microscopicamente em todas as outras artes” (*Id. Ibid.*, p. 17).

No primeiro capítulo apresento um breve panorama sobre cinema e educação, a partir de um levantamento histórico, e da análise de projetos atuais que trabalham o audiovisual de forma didática. Após essa apresentação, analiso a condição do cinema como uma linguagem pertencente ao conteúdo das disciplinas de arte, como apontam os PCN. A partir daí, apresento uma proposta de como o cinema pode ser utilizado como um meio de ensino de artes plásticas de forma integrada aos eixos norteadores da disciplina.

No segundo capítulo, abordo o que pode ser considerado como um novo formato audiovisual, no aspecto tecnológico: a realidade virtual, que atualmente está alterando a forma de percepção e experiência do meio cinematográfico, tirando-o da proposta de vivência coletiva para a contemplação individual, como muitas das pinturas da história da arte foram originalmente concebidas. Apesar da origem da realidade virtual estar ligada ao cinema, seu desenvolvimento se deu mais no campo da informática e tecnologia (BAILEY; BAILEISON, 2017).

A RV² não é uma tecnologia recente e o primeiro encontro foi justamente com o cinema. Em 1955, foi possível fazer um “passeio de carro” com ventos, cheiros e vibrações, dentro de uma cabine chamada *Sensorama*. Desde então, apesar de o cinema ter sido deixado de lado nesses moldes, as pesquisas em RV deram saltos qualitativos tanto no desempenho tecnológico quanto ao acesso a dispositivos como capacetes, óculos, luvas (OLIVEIRA, 2018, p. 1).

Dentre as possibilidades apresentadas pela realidade virtual, destaca-se a recriação imersiva e expandida de pinturas da história da arte. Os espectadores são capazes de integrar-se de forma imersiva com uma pintura e introduzir-se no seu significado de forma mais ativa do que a passividade da contemplação clássica de uma pintura (BORDINI; PAIVA, 2018).

No terceiro capítulo analiso a importância do contato dos alunos com a imagem na aula de artes plásticas e proponho uma abordagem que utilize filmes, que apresentam pinturas, ao invés das reproduções bidimensionais tradicionais. Apresento a proposta de uma abordagem, inspirada na *Abordagem Triangular* da arte-educadora Ana Mae Barbosa (2005), que objetiva estimular a apreciação e contextualização de obras de arte de forma mais envolvente e intermediária³, a fim de proporcionar aos alunos uma maior democratização da cultura

² Realidade virtual.

³ “Como o cinema é plurimidiático por natureza, por conter textos de mídias básicas de linguagem de igual importância e significação (a linguagem visual, a linguagem verbal e a linguagem sonora) os filmes são ricos objetos de análise intermediária” (LAFETÁ, 2011, p. 14).

audiovisual e aproximar o conteúdo da disciplina mais aos seus interesses, cotidiano e demandas por tecnológicas midiáticas.

Afirma-se que o cinema, como nenhum outro meio artístico, expõe o observador a uma série de estímulos sensoriais, visuais e psicológicos, e não o torna um mero espectador passivo, cuja limitada visão só assiste à ilusão do movimento, como alegaram alguns autores, durante seu princípio. Georges Duhamel chamou-o de entretenimento para pessoas iletradas (BENJAMIN, 1985), e na Alemanha campanhas foram realizadas para prevenir as crianças da suposta má influência do cinema, por seu caráter popular de lazer (HENZLER, 2018).

Entende-se que, na verdade, o cinema pode ser visto como um meio estimulador da imaginação e facilitador da apreensão simbólica das artes visuais e seus sinais, graças ao seu aspecto industrial de entretenimento, que nos afeta sensorialmente e intelectualmente, com sua linguagem e estratégias visuais definidas. O cinema “reduz o gasto de energia mental, podendo ser classificado entre as inúmeras invenções que a tecnologia nos oferece para economizar tempo e esforço, da invenção da roda à calculadora de bolso” (GOMBRICH, 2007, p. xvii).

A exibição de um filme, visto como um espetáculo, contribui no prazer do seu desfrute pelo espectador, deixando-o mais propenso a uma postura positiva em relação a uma obra. Um vínculo mais complexo de se estabelecer entre esse mesmo espectador e a obra em si mesma (BENJAMIN, 1985). Assim, devido ao potencial intensificador da experiência estética da fruição de uma pintura pelo cinema, a postura de engajamento do espectador em relação à obra original pode ser mais expressiva sob o ponto de vista de um projeto de modernidade.

Para Philippe-Alain Michaud (2013), a exibição de um filme fora de uma sala de cinema, como em um museu ou em uma sala de aula, por exemplo, transforma um evento de entretenimento em uma forma de pensamento e aprendizado. Para ele, os filmes são uma ferramenta instrutiva e extremamente lúdica. Existe no audiovisual a possibilidade de utilizar recursos que, ao mesmo tempo que ensinam, são acompanhados de um aspecto mais inebriante, que podem levar alunos de diversas idades a despertar um maior interesse no aprendizado apresentado em formato midiático, ao invés de uma visão de não pertencimento daquele conhecimento ao seu universo.

Quando renunciamos a definir o dispositivo cinematográfico a partir de determinações materiais do filme (...) para ver nele, de maneira mais original e mais ampla, o estabelecimento de uma relação conceitual entre a transparência, o movimento e a impressão, então vemos aflorar no campo do cinema categorias idênticas às que Warburg usou na história da arte. Na última década do séc. XIX, atuando em campos separados, o cineasta e o historiador da arte aplicaram processos idênticos, que revelavam uma orientação comum:

à luz cruzada dos textos e dos filmes produziu-se na ordem dos discursos um deslocamento que nos levou a ver, no cinema, menos um espetáculo do que uma forma de pensar, e na história da arte, tal como praticada por Warburg, uma pesquisa menos voltada para o conhecimento do passado do que para sua repetição no universo das representações (*Id. Ibid.*, p. 41).

No quarto capítulo, apresento como a prática cinematográfica pode ser abordada na aula de artes plásticas como atividade emancipadora. Analiso as possibilidades sensíveis e transformadoras a partir das relações pessoais dos alunos com a linguagem do cinema. Proponho que a prática também seja interdisciplinar e fomentadora de um multiculturalismo. Almeja-se que a realização fílmica seja um meio de ensino e não uma finalidade ou um resultado a se alcançar. Por fim, pondera-se sobre as possíveis formas de avaliação que essa abordagem pedagógica proporciona, assim como seus resultados e possíveis alcances que ela pode promover à comunidade escolar.

Também analiso os possíveis desdobramentos que esta pesquisa visa ter futuramente e aponto que professores de artes plásticas, que não tenham o domínio da linguagem técnica cinematográfica, podem aplicar o uso do cinema em sala de aula, mesmo que não tenham conhecimento profundo ou especializado deste meio. O interesse em conhecer e assimilar a linguagem audiovisual ao ensino artístico já serve como forma de iniciação. O ato de criação no cinema deve ser mais sobre soluções criativas e expressão artística. A parte técnica é consequência. Reflito sobre a importância de que o cinema seja visto e aplicado como uma linguagem integrante da comunicação humana, assim como a escrita, o desenho, a fala, entre outras.

No quinto capítulo, apresento meu interesse em explorar mais as possibilidades da linguagem do audiovisual, e pelo fato de não ter-me deparado com ofertas pedagógicas voltadas para este aspecto, discorro sobre a importância do desenvolvimento de um material pedagógico, que visa servir de base para a aplicação da abordagem aqui apresentada. Esta pesquisa destina-se a contribuir como fundamento para a concepção deste material. Espera-se que esse material possa ser utilizado como apoio didático em sala de aula e que, aborde aspectos artísticos do cinema e da realidade virtual e suas inserções no cotidiano dos alunos por vias sociais e culturais. O material proposto visa desenvolver-se a longo prazo de forma progressiva e correspondente ao programa curricular de artes plásticas a partir do 1º ano do Ensino Fundamental I até o 3º ano do Ensino Médio. Ressalta-se que os filmes abordados nos planos de aula devem estar disponíveis para consulta e apreciação por parte dos alunos em uma videoteca da escola a fim de que eles possam desenvolver uma cultura cinematográfica que venha a fomentar maior desenvoltura crítica, imaginativa e criativa em especial para as

realizações cinematográficas propostas, mas que também sejam benéficas para o desenvolvimento de um perfil mais crítico e sensível dos educandos. Observa-se, também, a importância deste desdobramento da pesquisa devido às demandas constatadas no questionário de pesquisa realizada com professores da Educação Básica⁴.

Considera-se o cinema como um importante meio estimulador da imaginação e facilitador da apreensão simbólica das artes plásticas e seus sinais, graças justamente ao seu aspecto industrial de entretenimento. Diante disso, propõe-se o uso do cinema como uma pedagogia do ensino das disciplinas de arte⁵ em geral na Educação Básica, ao promover e tornar as práticas pedagógicas mais condizentes com as aspirações e o cotidiano dos alunos.

Proposta pedagógica do uso do cinema no ensino de artes plásticas

A proposta que este projeto apresenta de desenvolver um material pedagógico toma como bases a hipótese-cinema de Alain Bergala (2008) e a *Abordagem Triangular* de Ana Mae Barbosa (2005). Cita-se também a proposta de videoprocessos, desenvolvida pelas profas. India Mara Martins e Eliany Salvatierra para o curso de Licenciatura em Cinema da Universidade Federal Fluminense (UFF). Nesta proposta os eixos da *Abordagem Triangular* de Ana Mae Barbosa de apreciar, contextualizar e fazer na prática de vídeo tornaram-se ver, refletir e fazer.

Para aplicação mais eficiente deste material proposto, visa-se ao desenvolvimento de uma abordagem que se decidiu nomear “*abordagem pentagonal*” por promover uma amálgama entre a abordagem do videoprocessos com a *Abordagem Triangular*, e uma expansão de três eixos para cinco, pela adição complementar da realidade virtual, que atua de forma transitória entre os eixos da abordagem.

Indica-se uma discussão sobre o uso da tecnologia que o material promove, seja na forma de equipamentos de filmagem, seja na realidade virtual, cuja linguagem, por ter-se popularizado apenas recentemente, não possui ainda uma visão pedagógica muito clara ou definida em relação ao seu uso na educação, mas que oferece muitas possibilidades de estímulo ao potencial criativo, reflexivo, frutivo e emancipatório do aluno.

Salienta-se que esta pesquisa, seus objetivos, a metodologia e material propostos estão embasados nos PCN de arte ao frisar as transformações que os alunos podem experimentar no ambiente escolar como resultado de práticas culturais intrínsecas às experiências artísticas interativas e poéticas. Ao proporcionar aos discentes a fruição audiovisual e a compreensão de

⁴ Como explicado mais adiante na metodologia.

⁵ Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de arte.

técnicas artísticas audiovisuais, incentiva-se que eles reflitam sobre seus processos de aprendizado, suas histórias, multiplicidades, culturas e interpretações (BRASIL, 2001). Assim, o presente projeto visa, como objetivo geral, desenvolver um material pedagógico para as disciplinas de arte a fim de ser adotado por escolas e redes de ensino da Educação Básica como metodologia de ensino e prática artística.

Visa-se desenvolver este material com base em demandas e aspirações de professores da Educação Básica do ensino público e particular brasileiro, e de projetos, já consolidados, que utilizam o cinema e a realidade virtual na educação. Aponta-se que a *abordagem pentagonal* objetiva explorar as possibilidades culturais e interdisciplinares da prática cinematográfica ao ser utilizada na aplicação do material pedagógico proposto.

Adotou-se, também, os seguintes objetivos específicos: identificou-se material bibliográfico e documental para pesquisa do tema, levando em conta especificidades e pontos em comum que a história da arte e a arte-educação têm com o cinema; realizou-se levantamento de filmes dentro do recorte do tema: filmes que apresentam pinturas em suas narrativas de forma representativa, transformando-as em objetos de contemplação fílmica, indo além da simples representação documental; definiu-se categorias e subcategorias, segundo as quais os materiais pesquisados foram estudados. Buscou-se constatar como dispositivos midiáticos podem auxiliar alunos da Educação Básica no processo de formação de uma identidade visual, neste caso, pelo uso do cinema e da realidade virtual. Analisou-se múltiplas viabilidades presentes nos usos desses dispositivos no processo educativo e como eles se relacionam com a produção de imagens na sociedade contemporânea.

Justificativa e relevância

Nos anos de 1950, o constante crescimento do número de filmes que registravam objetos, construções e obras de arte fez com que Siegfried Kracauer criasse o gênero “filmes sobre arte”. Para ele, os melhores exemplares desse gênero são os que mostram o desenvolvimento e a criação de uma obra de arte, ao invés de uma simples apresentação e exaltação das obras (*apud* ANDREW, 1989). Ao transpor-se uma obra de arte plástica para o meio fílmico, há o risco de cair na armadilha do lugar-comum da captura da imagem, causando uma acinesia em relação à representação pictórica, sem acrescentar nada proveitoso.

No filme, a técnica mobilizada - a do cenário - não é visível, ela não tem a presença da técnica teatral, enquanto a abstração espacial só tem aí um modelo, o do espaço visível, o da profundidade (...), em suma, da cena. O que

quer que se faça, a cenografia no cinema, leva à cena. Mas e a cena, então? Não seria o inverso? A cena pictórica, unidade de lugar pela graça única da perspectiva (...), porém mais que problemática unidade de tempo e unidade de ação. (...) Não teria a pintura, no fundo uma cenografia sem cena? (AUMONT, 2004, p. 161).

A cena fílmica contém uma unidade de ação e tempo que não haveria como existir na pintura. Esta cena produz um efeito através da *mise-en-scène*⁶ que seria difícil definir de forma precisa, mas que provavelmente é o resultado do conjunto de todas as artes que formam a cena de um filme. Segundo Jacques Aumont (*Ibid.*), o cinema manteve a importância do legado cultural da pintura e não o diminuiu. Seus estudos apontam aspectos da representação da pintura no meio fílmico, que resulta em uma hibridez de elementos de ambas linguagens e uma apreciação peculiar da obra, que não é mais nem pintura, nem filme.

Para Eisenstein (2002a) a pintura se aproxima do cinema por meio da montagem, cuja criação de sentido reside na potência descritiva e sensitiva da composição pictórica. A montagem cinematográfica seria uma expansão do dinamismo da condução do olhar na leitura da pintura. O cinema, então, transforma o sentido do suporte pictórico para além da característica do registro audiovisual. “Encenação e cena tornam-se elementos que se entrecruzam nos (...) sistemas como sinalização capaz de tornar os pedaços de tempo e de espaço aptos ao desenvolvimento da ação” (SOBRINHO, 2005, p. 3-4).

O cinema desde sua criação foi muito criticado por ser, supostamente, nada mais que apenas uma novidade científica. Paulatinamente, o respeito pelo cinema como forma de arte foi crescendo, mas até hoje seu caráter mais comercial, o faz ser indagado como forma de arte legítima. Este pesquisador acredita que o cinema constitui-se como uma forma de arte genuína e que se posiciona no mesmo patamar das belas artes, sem precisar abrir mão de sua própria linguagem ao transplantar, por exemplo, uma obra de arte plástica para seu meio, e sem privar o filme de sua natureza cinematográfica, nem apenas transpor princípios isolados da pintura.

O cinema (...) é capaz de registrar o tempo através de signos exteriores e visíveis, identificáveis aos sentimentos. E, assim, o tempo torna-se o próprio fundamento do cinema, como o som na música, a cor na pintura, o personagem no teatro. (...) A montagem existe, por certo, em todas as formas de arte, uma vez que é sempre necessário escolher e combinar os materiais com que se trabalha. A diferença é que a montagem cinematográfica junta pedaços de

⁶ A *mise-en-scène* de um filme é “um segmento que mostra uma ação unitária e totalmente contínua, sem elipse nem salto de um plano ao outro” (AUMONT; MARIE, 2003, p. 45-46). “Os estudiosos de cinema, estendendo o termo para a prática cinematográfica, utilizam-no para expressar o controle do diretor sobre o que aparece no quadro fílmico. (...) Como seria esperado, *mise-en-scène* inclui aspectos do cinema que coincidem com a arte do teatro: cenário, iluminação, figurino e comportamento das personagens. No controle da *mise-en-scène*, o diretor encena o evento para a câmera” (BORDWELL, 2013, p. 205).

tempo, que estão impressos nos segmentos da película. Montar consiste em combinar peças maiores e menores, cada uma das quais é portadora de um tempo diverso (TARKOVSKY, 1998, p. 147).

Esta pesquisa passou a ter um direcionamento com base em práticas pedagógicas realizadas em aulas de artes plásticas ministradas pelo pesquisador, que objetivavam uma integração dos conteúdos curriculares à utilização do audiovisual como suporte ao aprendizado artístico, a partir de 2008. Observou-se que o uso do audiovisual em concordância com os eixos norteadores da *Abordagem Triangular* intensificou o processo de levar os alunos a se reconhecerem como sujeitos na formação de uma identidade visual própria e na produção de um significado para seus aprendizados. Verificou-se através de práticas cinematográficas e uso de tecnologias audiovisuais, alinhadas à uma demanda por parte dos discentes, - no que diz respeito ao seu cotidiano, gostos e interesses em entretenimento audiovisual e tecnológico -, a importância de um autorreconhecimento dos alunos como criadores de uma cultura audiovisual própria.

O emprego da prática fílmica como atividade educacional satisfaz a inquietude das constantes buscas por currículos inovadores que almejam a formação da alteridade nos alunos. O cinema constitui-se como uma prática artística, social e cultural que pode vir a despertar uma repercussão edificadora no que diz respeito à emancipação dos alunos como sujeitos de seus próprios aprendizados. Aponta-se como pertinente que ocorra em uma aula de artes plásticas a abordagem de conteúdos por meio do uso de “filmes ou (...) imagens relacionadas ao tema que permitam aos alunos obter um conjunto de informações e significados que gerem reflexões e pensamentos novos acerca do assunto” (CARVALHO; CAROLINO, 2010, p. 360).

A leitura do audiovisual realizada sobre o objeto pictórico desenvolve seus elementos plásticos de forma significativa em diálogo com os elementos fílmicos, como temas e narrativas e aspectos estéticos como cor, textura, contraste, composição, profundidade, etc. Intenta-se então ampliar as possibilidades pedagógicas da disciplina de artes plásticas e desenvolver um senso crítico dos alunos em relação às demandas visuais da sociedade e como filtrá-las e absorver o que for relevante para sua formação.

A utilização do cinema e da realidade virtual lança uma nova perspectiva sobre o “contextualizar” e o “apreciar” da *Abordagem Triangular*. Ações essas que passam a estar próximas da realidade dos alunos, tornando-se assim mais concretas e significativas. Pretende-se, diante disso, ampliar a relevância das possibilidades estéticas presentes nas relações das artes plásticas com o audiovisual tradicional (cinema) e tecnologicamente moderno (realidade virtual).

Apesar de ultimamente o uso do audiovisual em aula vir conquistando maior interesse por parte dos docentes da Educação Básica na sua utilização como recurso pedagógico, poucos professores sentem-se aptos para sua aplicação em aula. Seja por falta de uma formação adequada para o domínio da linguagem, seja pela falta de recursos e materiais pedagógicos. O cinema acaba por ser utilizado de forma superficial apenas como um complemento didático

Considerando-se a pouca ênfase dada à formação profissional do professor no que se refere à linguagem audiovisual propriamente dita, observa-se que, muitas vezes, o cinema, a televisão ou o vídeo são utilizados como um meio didático apenas complementar ou substitutivo (PEIXOTO; SANTOS, 2011, p. 3).

Constata-se que para maior familiarização dos professores com práticas didáticas contemporâneas ou que contenham em si múltiplas noções é necessário o desenvolvimento de mais pesquisa e teorização de currículo. É oportuno ressaltar a importância pedagógica do audiovisual a fim de que a utilização do cinema em sala de aula não fique restrita apenas a um recurso de transmissão de informação. Esta pesquisa visa acentuar o cinema como uma linguagem pedagógica que pode construir conhecimentos, vivências, práticas culturais, formas de aprendizado, e cujas ressignificações e experimentações artísticas podem “contribuir para a expansão da aprendizagem, renovando formas de ensinar e de construir o saber” (NICÁCIO, 2012, p. 2).

Esta pesquisa e o material proposto nela buscam reforçar o caráter didático do cinema e expandir o potencial interpretativo do seu uso na abordagem expositiva de pinturas na disciplina de artes plásticas. Dessa forma, visa-se explorar as possibilidades da análise e realização fílmica de forma a agregar conteúdos curriculares à cultura e vivência dos alunos e contribuir de forma mais significativa para a formação social e cultural deles. “Não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas. Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte” (BARBOSA, 2005, p.5).

Assistir a um filme em sala de aula, realizar um filme em conjunto como tarefa escolar e apreciar/adentrar mundos de conhecimento através do uso da realidade virtual são exemplos de como o audiovisual em geral pode proporcionar meios de abordagem inovadores do ensino. Pode-se levar os alunos a refletirem acerca dos significados e percepções sobre como eles podem produzir seu próprio aprendizado através de práticas culturais próprias. O cinema, quando abordado em aula, não deve ser tratado apenas como transmissão de saber, mas de construção de conhecimento através da experiência com o meio, a linguagem e a tecnologia audiovisual.

Dessa forma, o educando é instigado a adotar perante a sociedade, um posicionamento (...) questionador para ser capaz de decifrar o mundo segundo o seu próprio senso crítico. Permite-se então, a formação não apenas de espectadores, mas de cidadãos questionadores da realidade vivida, cidadãos que busquem, por exemplo, encontrar diferentes versões e olhares para os acontecimentos que são divulgados pelos diversos meios de comunicação (NICÁCIO, 2012, p. 3).

É importante que os alunos tenham contato com filmes além dos mais acessíveis, seja por linguagem ou facilidade de fruição, para que eles possam ter contato com culturas diferentes além de uma imposição de gosto por *blockbusters*⁷, plataformas de vídeos ou serviços de *streaming*⁸. Deve-se evitar expor os alunos apenas a filmes para agradá-los e não trabalhar a possibilidade que eles possam gostar de filmes considerados “mais difíceis”. “Somente o choque e o enigma que a obra de arte representa, em relação às imagens e aos sons banalizados, pré-digeridos, do consumo cotidiano, são de fato formadores” (BERGALA, 2008, p. 97).

O desenvolvimento gradual desse contato pretende levar o aluno a experimentar através da linguagem artística/cinematográfica uma prática que contribua para a sua emancipação cultural. Nota-se que a linguagem do cinema como arte é explicitada por exemplo, no projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual da UFF:

Entende-se que cinema e o audiovisual são expressões artísticas capazes de desenvolver potencialidades críticas e sensíveis no aluno na sua relação com o outro e a sua interação com o mundo. Estimular a vivência artística baseada na apreciação, análise e reflexão sobre referências históricas, estéticas, sociais e culturais constituem princípios desse fundamento (LICENCIATURA EM CINEMA E AUDIOVISUAL-UFF, 2018, p. 6).

Os fenômenos das manifestações artísticas estão presentes em diversos meios e dispositivos tecnológicos. A prática da experimentação com equipamentos e expressões audiovisuais através de seus dispositivos possibilita aos alunos uma formação cidadã por meio de transformações e ressignificações em seus meios cultural, social e crítico.

Desse modo, defende-se incentivar que professores de artes plásticas abordem, e tenham

⁷ Termo utilizado para designar filmes que são muito populares e com grande sucesso financeiro nas bilheteiras. Pode também se referir às produções cinematográficas com grande orçamento de produção e divulgação para o mercado de massa. O significado original do termo designava, durante a Segunda Guerra Mundial, uma bomba lançada via aérea capaz de destruir um quarteirão inteiro: “*block*” (quarteirão) + “*buster*” (destruição). O termo passou a ser associado ao cinema na década de 1970, com o grande sucesso de filmes como “*Tubarão*” (“*Jaws*”) (1975), de Steven Spielberg.

⁸ Serviços que utilizam a tecnologia de envio de informações de multimídia, por meio de uma transferência contínua de dados, através da internet. Os dados são armazenados no dispositivo do usuário de forma temporária, ou seja, sem ocupar espaço em sua memória. O termo em inglês significa córrego ou riacho, ou seja, seria uma alusão a um fluxo, pelo serviço se caracterizar como um fluxo de dados do fornecedor do serviço para o usuário.

recursos para tal, a linguagem artística audiovisual, que costuma ser menos abordada na escola (NOVA; REIS; FRIGOTTO, 2015). Esta pesquisa visa fomentar um maior aproveitamento do cinema na arte-educação, porém, não como uma linguagem isolada conforme em uma aula técnica de cinema, mas de uma forma integrada, característica pertinente da arte contemporânea que une diversas linguagens no fazer artístico, inclusive com uso de tecnologia.

Com relação aos conteúdos, orienta-se o ensino da área de modo a acolher a diversidade do repertório cultural que a criança traz para a escola, a trabalhar com os produtos da comunidade na qual a escola está inserida e também que se introduzam informações da produção social a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado (BRASIL, 2001, p. 37).

As crianças e os jovens podem não exteriorizar de imediato como suas percepções são afetadas ou desenvolvidas após uma variedade de experiências de espetatorialidades fílmicas diante de diferentes linguagens audiovisuais. Por isso, a etapa do fazer cinematográfico é fundamental para que os alunos externem toda influência, assimilação e ressignificação adquiridos durante a apreciação e contextualização de filmes.

A prática do cinema na escola é automaticamente social e individual; esse é o engajamento do cinema com o mundo, com aqueles que ele filma, ao mesmo tempo em que ele é feito por pessoas que não cessam de tomar decisões sobre esse engajamento, sobre os modos de representar, pelas formas de fazer existir e durar na imagem nossa realidade sempre cambiante. Assim, é tarefa do cinema na educação filmar onde a vida faz sentido e produzir novos sentidos com o que se filma (MIGLIORIN, 2015, p. 190).

A realização de uma prática artística e cultural pode modificar as relações dos alunos com seus meios, a comunidade escolar e seus próprios processos de aprendizado e alteridade. Associam-se estas transformações ao aspecto não linear e imensurável dos tempos de vivência da realização fílmica na aula. As identidades e personalidades assumidas e desenvolvidas pelos alunos ao longo da realização de um filme podem mudar e flutuar através de significados e ressignificações. Eles não terão as mesmas percepções e entendimentos que tinham antes. Este espaço-tempo pode, inclusive, não estar completo ao fim de uma prática ou um ano letivo. Ele estará em constante evolução podendo ser imensurável na formação de um sujeito.

Em face disso, não se deve abrir mão de beneficiar-se de tamanho potencial que o cinema como produto artístico moderno e tecnológico, tão presente na contemporaneidade, pode oferecer. Assim como não se pode fazer arte sem contextualizar ou apreciar obras de arte, constata-se, também, que para fazer cinema é importante ver, fruir e criticar filmes, além de

entender como eles são realizados. Se para André Bazin (*apud* ANDREW, 1989) para escrever sobre um filme é preciso saber como eles são feitos, pode-se afirmar que a mesma lógica rege sobre a importância desse saber para que professores e alunos possam utilizar o cinema em sala de aula.

O aprendizado artístico baseia-se na semelhança através de uma bagagem artística e a importância de uma herança cultural-histórica. Segundo Johann Joachim Winckelmann, “para nós, o único meio de nos tornarmos grandes, e se possível, inimitáveis, é imitar os antigos” (*apud* DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 23). “A riqueza de uma obra - de uma geração - é sempre dada pela quantidade de passado que ela contém” (PAVESE *apud* BERGALA, 2008, p. 79).

Metodologia

O presente estudo é exploratório com abordagem qualitativa, no intuito de proporcionar uma visão mais aproximada do tema. O cenário é o caráter pedagógico que o cinema e a realidade virtual possuem na produção de sensações e seu potencial em intensificar a experiência estética na fruição artística de imagens da história da arte através das ressignificações de leitura, fruição e imersão e suas aplicações em aulas de artes plásticas na Educação Básica.

A pesquisa teve como base a busca de informações em duas fontes distintas: bibliográfica (impressa e eletrônica) e documental. Pesquisou-se artigos e trabalhos publicados em bases de dados eletrônicos, documentos disponíveis no acervo das universidades públicas, e que se enquadravam ao tema proposto pela pesquisa. Não foi utilizado um recorte temporal restrito pela relevância em abordar uma ampla diversidade de linguagens cinematográficas e a constante renovação de seus códigos. A pesquisa não considerou como relevantes textos que abordassem o cinema apenas como fonte de apoio ao tema de aula, ou seja, somente pelo conteúdo narrativo, e tratando o filme quase como um livro didático.

A pesquisa pelos títulos de filmes foi realizada em fontes bibliográficas impressas (livros e catálogos de mostras de cinema e de acervos de instituições) e eletrônicas (*websites* de base de dados de filmes, de acervos de instituições e de produtoras e diretores). A pesquisa por títulos desconsiderou os filmes essencialmente didáticos por não se aprofundarem o suficiente na estética das pinturas a fim de proporcionar a experiência de fruição proposta neste estudo. Evitou-se também a utilização de obras de videoarte, por suas características de, normalmente, serem mais criações individuais e possuírem pouco ou nenhum eixo narrativo. A videoarte também pode ser vista como a sucessão da supressão do uso da tela nas artes plásticas. Ainda

que uma exceção tenha sido feita no processo, como será explicado adiante.

A pesquisa por títulos de realidade virtual buscou por propostas que recriassem de forma imersiva e expandida obras específicas da história da arte. Embora, ainda seja um campo pouco explorado, conseguiu-se encontrar um número razoável de vídeos para o projeto. A coleta de dados foi realizada em duas fases. Na primeira fase, levantaram-se os dados, com o intuito de elaborar uma lista dos principais filmes que atendiam ao tema da pesquisa. Concomitantemente à seleção dos filmes mais relevantes, foi realizada também a pesquisa bibliográfica e documental, identificando e catalogando publicações relevantes à pesquisa.

Na segunda fase, realizou-se o cruzamento de dados a partir das informações adquiridas por meio das pesquisas bibliográfica e documental, com o objetivo de compreender as questões levantadas. Após a execução da primeira e da segunda fases, foram elaboradas hipóteses e análises comparativas sobre filmes que documentam pinturas da história da arte; que as utilizam como elemento visual na narrativa cinematográfica, ressignificando sua concepção e contemplação originais; e que realizam recriações de pinturas pela tecnologia da realidade virtual.

No intuito de assimilar-se mais acerca de currículos e seus contextos e hipóteses pode-se enfatizar o método autobiográfico de *currere*. Nele o professor pode contribuir para a pesquisa de teorias do currículo através de um relato autobiográfico acerca de sua trajetória e a construção de suas práticas didáticas, seus erros e acertos por testagem. Desse modo, pode-se compreender uma relação de influência de uma história de vida individual com uma estrutura curricular e escolar (LOPES; MACEDO, 2011).

Constata-se que, por vezes, este relato autobiográfico aborda experiências e acontecimentos ocorridos com o pesquisador e para qual, o uso da narrativa em primeira pessoa acaba sendo ideal e inevitável, pois “ao abdicar do caráter pessoal na obra acadêmico-científica, especialmente nas ciências humanas, o pesquisador acaba ocultando do leitor as suas verdadeiras motivações e intenções” (CERSOSIMO, 2021, p. 2).

Objetivou-se também uma análise reflexiva do conteúdo temático por meio da metodologia das narrativas em vista a aprofundar-se uma percepção acerca das possibilidades de aplicações práticas dos resultados e discussões promovidos por este projeto. Nesse sentido, aplicou-se um questionário de pesquisa aos professores da Educação Básica, da rede pública e privada, e não restrito à disciplina de artes plásticas na intenção de problematizar possíveis ações que apresentem uma tendência da aproximação do cinema com a educação e que possam auxiliar na elaboração de percepções acerca do uso do cinema no ensino artístico, e no ensino em geral.

Com o panorama da pandemia da COVID-19⁹, o questionário foi aplicado de forma remota por meio da ferramenta *Google Forms*. Ao final, 84 professores de Educação Básica responderam ao questionário. Desse total, 24 são professores de disciplinas de arte¹⁰. A pesquisa foi realizada apenas com professores que estivessem em sala de aula no momento de sua realização¹¹, excluindo-se, dessa forma, professores afastados, readaptados ou aposentados.

A partir de questões norteadoras, buscou-se, por meio de uma análise qualitativa, compreender os sentidos que professores de distintas realidades do cenário educacional brasileiro podem oferecer ao conteúdo temático deste projeto. Pontua-se que a diversidade de abordagens e práticas de ensino, presente no grupo pesquisado, orienta a realização de uma análise subjetiva, de forma a reforçar a finalidade desta pesquisa, que busca o desenvolvimento de uma prática educacional inovadora.

(...) a denominação qualitativa define-se por adentrar o mundo dos significados das ações e das relações humanas, que não são passíveis de formatar em números e equações, mas que se revestem de critérios de observação e análise, por meio das quais é possível desvendar seus sentidos e suas significações (MOURA; LIMA, 2014, p. 99).

À vista do exposto, procurou-se apresentar um possível caminho pedagógico para o cinema e audiovisual a partir de uma associação das percepções dos professores às lembranças do pesquisador e da pesquisa bibliográfica.

⁹ *Coronavirus Disease 2019* (Doença por Coronavírus 2019).

¹⁰ Dentre estes 24 professores, temos 14 professores de arte, 3 de artes, 1 de artes e design, 1 de artes plásticas, 2 de artes visuais, 2 de educação artística e 1 de artes cênicas.

¹¹ De forma remota ou presencial.

1. CINEMA E EDUCAÇÃO

Segundo Bergala (2008), uma pedagogia do cinema compreende, desde os primeiros contatos de apreciação como espectador de um filme, passando por uma análise crítica, até chegar ao momento em si da prática cinematográfica. Ele salienta o potencial que o cinema, como meio educacional, pode proporcionar ao contribuir na compreensão e na descoberta do mundo ao redor e de si mesmo. Apesar desta pesquisa ter como principal influência essa pedagogia desenvolvida por ele para o Ministério da Educação Francês, apontam-se diversos exemplos de concepção de cursos, programas, oficinas e afins sobre apreciação cinematográfica educacional em distintas situações e épocas, mas que dialogam entre si em suas propostas.

A partir dos anos 1950, a igreja católica no Brasil passou a dar atenção ao cinema, através de cineclubes e da análise crítica de filmes com fins educacionais dentro dos ideais morais cristãos. Cita-se como exemplo o Cineclube Centro de Estudos Cinematográficos de Juiz de Fora que viabilizou cursos e palestras que analisavam os filmes que eram exibidos. Também criou-se uma revista de crítica cinematográfica a fim de proporcionar às pessoas, em especial aos jovens, a oportunidade de apreciar filmes que pudessem educá-los dentro da ética e moral cristã, sem deixar de lado a formação cultural cidadã (BRUM, 2014).

Por outro viés, citemos o Cineclube Centro Dom Vital, em São Paulo, que realizava um curso de apreciação fílmica que promovia debates reflexivos e críticos, a partir de uma apreciação cultural diversificada e busca por maior conhecimento e compreensão da linguagem audiovisual. Apesar de funcionar em uma instituição religiosa, o cineclube funcionava de forma independente e não tinha restrições quanto aos filmes, os quais não tinham a obrigação de apresentar ideais morais cristãos. A variedade de linguagens era vista de forma positiva para aprofundar-se no domínio das técnicas do cinema. O cineclube oferecia aos jovens interessados em trabalhar na indústria do cinema a oportunidade de uma formação técnica. A intenção era que eles se tornassem cineastas de filmes de cunho religioso no futuro (MALUSÁ, 2007).

Observa-se que na França o conceito do cinema na educação surgiu da cinefilia e da percepção de encará-lo como expressão artística. Ao estabelecer-se uma abordagem em relação ao cinema como produto cultural e priorizar sua fruição individual, buscou-se a democratização da cultura como prioridade educacional, ao invés de uma aplicação puramente didática. A partir dos anos 1960, iniciativas de cineclubes em escolas intentavam difundir o cinema como forma de arte e patrimônio cultural por meio do cultivo da apreciação fílmica de forma passional.

Foram professores cinéfilos de forma individual, como Henri Agel, que instituíram cineclubes nas escolas e escreveram os primeiros livros didáticos

de educação cinematográfica. Seus envolvimento foram alimentados pelo desejo de transformar a sala de aula, incorporando os meios de comunicação de massa que fascinavam as gerações mais jovens, por um lado, e, por outro, ensinar o cinema como forma de arte e patrimônio cultural. Este tipo de educação cinéfila focava no espectador de filme (HENZLER, 2018, p. 22, tradução nossa¹²).

A partir dos anos 1980, fortaleceu-se a arte-educação na França pela introdução do cinema como especialização e assunto optativo no *Baccalauréat*¹³ na linha de literatura, levando à criação de cursos e à implementação do cinema na grade curricular das escolas de Ensino Médio, geralmente dentro do currículo de literatura (*Id. Ibid.*). Esse ensino de cinema é tratado primordialmente em seu caráter artístico, assim como outras linguagens artísticas que fazem parte de uma formação cultural dos alunos, com ênfase nas análises de filmes e conhecimento de teoria do cinema. Os conhecimentos assimilados pelos alunos são colocados em prática através da realização de um curta-metragem como prática artística.

No que se refere ao ensino de uma “prática” de imagens e sons, se voltarmos à formação do ensino médio (...), encontramos por um lado “um filme de bacharelado”, curta-metragem elaborado e produzido pelos alunos, apresentado a um júri composto por um professor e um “parceiro” profissional, por outro lado uma prova de fim de ciclo, a Prova de Síntese Profissional (EPS) qualificada como “projeto” também defendida na frente de professores (...) e profissionais (LABORDE, 2015, p.7, tradução nossa¹⁴).

Ainda na França, aponta-se as experiências de Alain Bergala com o uso do cinema na educação. Iniciando com um projeto de apreciação fílmica na Educação Básica na cidade de Yerres, passando por uma pedagogia do cinema no Ensino Superior até a elaboração de um plano educacional cinematográfico para o governo francês aplicar em suas escolas públicas.

A escola, em primeiro lugar, me salvou de um destino de provinciano que nunca teria acesso à vida e à cultura de adulto que se tornaram as minhas. (...) O cinema entrou na minha vida, em meio a uma infância triste e angustiada, como algo que eu soube muito cedo que seria minha tábua de salvação. Nada,

¹² “It was individual cinephilic teachers, such as Henri Agel, who were instituting ciné-clubs in schools and writing the first film education textbooks. Their involvement was fuelled by a desire to transform the classroom by incorporating the mass media that fascinated younger generations, on the one hand, and, on the other hand, to teach cinema as an art form and a part of cultural heritage. This kind of cinephile education focused on the film viewer”.

¹³ Exame realizado ao final do Ensino Médio na França. O exame é indispensável para que o aluno possa ingressar no Ensino Superior. Equivalente ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no Brasil. <<https://guiadoestrangeiro.com/o-sistema-de-ensino-superior-frances/>> Acesso em: 20 de mai. 2020.

¹⁴ “En ce qui concerne l’enseignement d’une ‘pratique’ des images et des sons, si l’on revient aux formations en lycée (...), on trouve d’un côté ‘un film de bac’, court-métrage écrit et réalisé par les élèves puis présenté devant un jury composé d’un enseignant et d’un professionnel ‘partenaire’, de l’autre une épreuve de fin de cycle, l’Épreuve Professionnelle de Synthèse (EPS) qualifiée de ‘projet’ également défendu devant des professeurs (...) et des professionnels”.

nem ninguém o designou para mim, eu não o compartilhava com ninguém, (...) mas me agarrava a ele como a uma boia de salvação (BERGALA, 2008, p. 13-14).

Por outro lado, é relevante notar que o cinema, além de seu aspecto artístico, é também parte de uma cultura de mídia presente na sociedade contemporânea. Constatou-se que na Alemanha o cinema na educação tem um viés mais voltado para sua importância social do que artística. A abordagem didática do cinema busca aprofundar a relação dos indivíduos com a cultura de mídia em geral, e como se desenvolvem as percepções do aluno através do consumo das mídias de massa no processo de sua formação cidadã.

Ao contrário da abordagem francesa, que busca levar os alunos a desenvolverem uma visão mais imaginativa e artística, a alemã foca em uma abordagem mais construtiva com um objetivo de formação mais crítica. Embora o início do desenvolvimento do cinema como dispositivo educativo tenha se originado na forma de cineclubes, tanto na Alemanha quanto na França, no primeiro país houve uma predominância do contexto político que dominava o sentimento do país nos anos 1920. O cinema passou a ser visto primordialmente como um veículo de ensino e informação: uma ferramenta didática, ao contrário da abordagem mais estética dos franceses que valorizou o gosto pessoal no processo de desenvolvimento de uma percepção individual (HENZLER, 2018).

Na Alemanha, a vanguarda estava igualmente envolvida na criação de cineclubes, voltando seus olhos para a educação estética. Mas na atmosfera politizada da República de Weimar, as sociedades cinéfilas com motivação política surgiram mais cedo e eram mais importantes. (...) Na Alemanha, o cinema funcionou principalmente como meio de aprendizagem, seja como uma forma de educação política e moral (...) ou como uma ferramenta didática (*Id. Ibid.*, p. 20, tradução nossa¹⁵).

A visão pragmática do cinema na educação na Alemanha é decorrente de uma educação que “converteu-se em uma função cívica e a função cívica se identificou com a realização do estado nacional. (...) Formar o cidadão, e não o ‘homem’, tornou-se a meta da educação” (DEWEY, 1979, p. 103). Ou seja, com menos atenção ao desenvolvimento pessoal do aluno, porém comportando a ideia da cultura como desenvolvimento de sua personalidade.

Defende-se neste projeto a possibilidade de uma metodologia que aborde ambas visões

¹⁵ “In Germany, the avant-garde was similarly involved in the creation of ciné-clubs, setting its sights on aesthetic education. But in the politicised atmosphere of the Weimar Republic, politically motivated film societies emerged earlier, and were more important. (...) In Germany, film functioned primarily as a means of learning, whether as a form of political and moral education (...) or as a didactic tool”.

acerca da prática cinematográfica em aula. Por um lado, pode-se enfatizar a relevância do cinema como um dispositivo apropriado à estruturação da compreensão de mundo pelos alunos por meio de entendimentos gerados pelas características reflexiva, didática e informativa que o cinema proporciona como um meio comunicativo. Por outro lado, pode-se também apresentar o cinema como um fazer artístico que envolve o desenvolvimento da criação imaginativa e de uma percepção sensível acerca de si mesmo por meio de experiências culturais e poéticas.

Destacam-se também no Brasil programas educativos que utilizam o cinema como o projeto Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD)¹⁶ e Inventar com a Diferença - Cinema, Educação e Direitos Humanos¹⁷. O primeiro foi desenvolvido com o Laboratório do Imaginário Social e Educação (LISE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob coordenação da profa. Adriana Fresquet.

Esse projeto consistiu na elaboração de um planejamento curricular que abordava a história e a linguagem do cinema como conteúdos didáticos. O nome do projeto faz alusão aos modos que a educação pode encontrar para se autoquestionar e renovar-se a fim de abranger novos desafios e circunstâncias. O principal objetivo é o de inserir o cinema como uma disciplina na grade curricular da Educação Básica. Sobre o cinema na educação, compreende-se “como crucial a definição de estratégias para que os educadores intensifiquem a presença da fruição artística e da análise e elaboração estética na Educação Básica” (SILVA, 2013, p. 153).

O segundo é um projeto desenvolvido desde 2014 pela UFF com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça sob coordenação do prof. Cezar Migliorin, que aponta o cinema na educação como uma prática de criação cultural em si. Ele foi desenvolvido com base em um material pedagógico que foi realizado na intenção de estimular professores da Educação Básica a adotarem a linguagem do cinema como modo de ensino a fim de promover a alteridade dos alunos durante seus processos artísticos e criativos de prática cinematográfica (MIGLIORIN *et al*, 2016).

Com o cinema na escola aprendemos que as práticas são sempre transformadoras e criativas, pois o mundo que se filma está em constante mudança. Aquele que o filma está sempre inventando um novo lugar para a câmera, um novo corte ou a sobreposição de dois sons que nunca estiveram juntos (*Id. Ibid.*, p. 11).

Anteriormente à preparação desse material, o prof. Migliorin (2015) realizou projetos na Secretaria de Cultura de Nova Iguaçu (RJ) na aplicação de propostas culturais e artísticas

¹⁶ <<https://cinead.org/>> Acesso em: 29 de mai. 2020.

¹⁷ <<https://www.inventarcomadiferenca.com.br/>> Acesso em: 30 de mai. 2020.

para as escolas da rede municipal e oficinas de cinema fora do ambiente escolar, tendo tido contato com participantes que geriam cineclubes, e participou da criação do curso de Licenciatura em Cinema na UFF.

Frisa-se também que projetos desta natureza costumam contar com apoios institucionais privados especialmente no tocante ao equipamento disponibilizado para as escolas. É o caso do Cineastas 360¹⁸, criado em 2018 na intenção de utilizar a realidade virtual como ferramenta sensível de transformação social em escolas públicas. Esse projeto foi promovido pela ONG Recode, que promove o empoderamento digital.

Hoje buscamos dar conta de outra demanda urgente e tão relevante quanto o acesso: nossas ações são voltadas à apropriação de ferramentas e do mundo digital para transformação social. Chamamos isso de empoderamento digital (CINEASTAS, 2019, p. 7).

É fundamental mencionar que no ano de 2012, a UFF iniciou sua primeira turma de Licenciatura em Cinema e Audiovisual¹⁹ a partir de demandas de instituições que ofereciam o curso de bacharel em Cinema. Atualmente, no curso, os alunos realizam estágios supervisionados em escolas durante aulas de disciplinas de arte, e ao final do curso estão habilitados para atuar como professores na Educação Básica (BRASIL, 2019). Outras possibilidades são a pesquisa e gestão de políticas públicas voltadas para a cultura cinematográfica (LICENCIATURA EM CINEMA E AUDIOVISUAL-UFF, 2018).

O curso tem os seguintes objetivos: “possibilitar o acesso ao conhecimento produzido pelas propostas pedagógicas de ensino e aprendizagem que orientam as práticas do educador” (*Id. Ibid.*, p. 8) e “acompanhar e estar preparado para as transformações tecnológicas sobre o cinema e as sucessivas modalidades de expressão audiovisual decorrentes na Educação Básica” (*Id. Ibid.*, p. 8). Visa-se à formação de educadores que atuem na Educação Básica e possam “proporcionar para alunos (...) a experiência estética com o cinema e o com o audiovisual, contribuindo assim para o desenvolvimento de um senso estético crítico” (*Id. Ibid.*, p. 10).

A estruturação do curso foi fruto da experiência prática de diversos projetos e oficinas educacionais de cinema desenvolvidos por professores do Departamento de Cinema e Vídeo e investimento em pesquisas no campo de cinema-educação, cujo interesse de docentes vem crescendo de forma significativa, ressaltando-se inclusive a criação do Programa de Pós-Graduação de Cinema e Audiovisual, o PPGCine UFF, em 2017, programa no qual esse projeto

¹⁸ <<https://recode.org.br/cineastas360/>> Acesso em: 10 de abr. 2020.

¹⁹ <<http://www.cinevi.uff.br/curso/licenciatura>> Acesso em: 11 de abr. 2020.

foi desenvolvido.

Apona-se também alguns festivais de cinema adotando essa filosofia da importância da função educativa da análise fílmica. Como exemplo, pode-se citar o *40º Sport Film Festival*²⁰ que ocorreu em janeiro de 2020²¹, na cidade de Palermo, Itália. Os filmes foram exibidos em uma escola multilíngue²² para os alunos durante uma semana inteira como parte das atividades escolares. Durante os seis dias do festival, foram exibidos os filmes na grade curricular das turmas equivalentes ao Ensino Médio brasileiro. Além de poder praticar os idiomas estudados na escola, ao assistirem filmes de diversos países e idiomas distintos, os alunos também foram orientados pelos professores sobre análise e apreciação fílmica. Assim eles avaliaram os filmes e foram responsáveis pela escolha do *school award* do festival (LONGI, 2020).

Entre as novidades desta 40ª edição do *Sport Film Festival*, (...) a colaboração com o colégio lingüístico Ninni Cassarà cujos alunos (...) serão tanto espectadores quanto protagonistas do evento quando assistirem, junto com diretores e atores, sessões matinais que acontecerão dentro do teatro da escola e, orientados por seus professores, avaliarão os filmes por meio de uma ficha e decretarão o vencedor do “*School Award*” (*Id. Ibid.*, tradução nossa²³).

Por fim destacam-se algumas experiências do próprio pesquisador no uso do cinema em aulas de artes plásticas e, por vezes, de forma interdisciplinar, que serão apontadas ao longo do texto. A prática cinematográfica como fazer artístico e o uso de filmes como objeto de estudo da leitura visual no ensino de artes oferecem aos alunos a experiência da ressignificação do próprio aprendizado e estimula uma formação cultural através da diversidade de práticas sociais que refletem suas individualidades, aspirações e histórias.

1.1 Cinema - uma linguagem plurimidiática e pedagógica dentro da disciplina de Arte²⁴

O uso de dispositivos midiáticos concilia-se com as propostas sobre leitura de imagens de Ana Mae Barbosa (2005) em sua *Abordagem Triangular* na arte-educação, em especial no campo da apreciação estética. Em primeiro lugar, indica-se essa aproximação no que diz

²⁰ <<http://www.sportfilmfestival.org/>> Acesso em: 14 de abr. 2020.

²¹ O pesquisador participou deste festival na qualidade de diretor de um curta-metragem selecionado, tendo ganhado um “*Special Prize*”, pela sua obra participante.

²² <<https://www.linguisticocassara.edu.it/>> Acesso em: 14 de abr. 2020.

²³ “Tra le novità di questa 40ª edizione dello Sport Film Festival, (...) la collaborazione con il liceo linguistico Ninni Cassarà i cui alunni (...) saranno spettatori nonché protagonisti della kermesse in quanto assisteranno, insieme a registi e attori, alle proiezioni mattutine che si svolgeranno all'interno del teatro della scuola e, guidati dai loro docenti, valuteranno attraverso un'apposita scheda i film e decreteranno il vincitore dello “*School Award*”.”

²⁴ Utilizou-se aqui esta nomenclatura, pois é a que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

respeito à importância do uso em sala de aula de reproduções de alta qualidade²⁵ de obras de arte, já que o ensino de imagens através da técnica dos *slides* seria antiquado e muito pouco eficaz para despertar a atenção e o interesse dos alunos. Especialmente em um contexto contemporâneo de tantas tecnologias digitais.

Em segundo lugar, aponta-se a importância da exposição dos alunos tanto às imagens da história da arte, como a outras contemporâneas do campo do entretenimento no mesmo peso imagético, levando o conhecimento cada vez mais perto do cotidiano dos alunos e seus interesses. Existe uma demanda cada vez maior das mídias tecnológicas por parte dos discentes que exigem o uso delas como suporte ao aprendizado, o que reflete suas narrativas cotidianas em suas condutas social e cultural. Estes alunos estão crescendo em uma sociedade, em que se adquire, desde cedo, uma preferência pelo uso da tecnologia para obter conhecimento, através da imagem (FERNANDES, A. 2015).

Pode-se pensar também no uso do audiovisual na educação através da aplicação da prática cinematográfica como o equivalente ao fazer artístico da *Abordagem Triangular*. A realização de um filme pode proporcionar a diversidade de múltiplas linguagens artísticas e formas de expressão dentro de uma ampla gama de diferentes tipos de visualidades. Barbosa (2005) ressalta que a imagem em movimento do vídeo pode proporcionar mais aprofundamento e desenvoltura da leitura visual de pinturas intensificando a experiência da fruição artística nos alunos, além de beneficiar professores e pesquisadores de arte, ampliando seus repertórios de leitura e interpretação de imagens ao agregar as possibilidades do audiovisual. Ela frisa especificamente os vídeos realizados sobre arte, ou seja, que se dedicam especialmente a uma leitura visual como as séries *Wilton Art Appreciation*²⁶ e *Arte na Escola*²⁷.

Ana Mae Barbosa (*Ibid.*) ao abordar a importância da leitura e a apreciação da obra de arte na escola, frisa o significado de expor aos alunos tanto imagens da história da arte, como imagens contemporâneas de publicidade e entretenimento. Desta forma, pode-se apontar a utilização de filmes como elemento do conhecimento e do ensino-aprendizagem de artes plásticas. O cinema é uma modalidade artística, cuja expressividade é moldada a partir de desenvolvimentos tecnológicos “e transformações estéticas a partir da modernidade” (BRASIL,

²⁵ Segundo Ana Mae Barbosa (2005), quanto melhor a qualidade da reprodução da imagem, melhor será o aprendizado dos alunos.

²⁶ Série de vídeos educativos sobre arte que através de programas temáticos utiliza a reprodução de obras em filme de forma a explorar suas possibilidades audiovisuais de forma didática com base na metodologia do DBAE (*Disciplined Based Art Education*) que busca dar ênfase igualmente ao processo de fazer arte e ao produto final de um fazer artístico.

²⁷ Projeto de vídeos de arte-educação produzidos pela Fundação IOCHPE que visa aprofundar a forma de aprendizado de arte para crianças contribuindo com suas experiências de fruição artística. <<https://artenaescola.org.br/dvdteca/>> Acesso em: 20 de mai. 2020.

2001, p. 45). Além de ser uma linguagem artística, o cinema também caracteriza-se por ser uma expressão cultural, um meio de comunicação e um recurso midiático (*Id.*, 2019).

Defende-se, então, o cinema como uma linguagem completa, com técnicas e fundamentos próprios com uma riqueza de códigos e com amplas possibilidades de produção de sentido e significados (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2018), porém “a educação continua a apoiar-se em métodos que visam uma interação apenas com a linguagem escrita, desenvolvendo um conhecimento parcial do mundo” (NICÁCIO, 2012, p. 1). O cinema é “pouco explorado em sala de aula. Quando ele é utilizado nem sempre o é de forma que estimule a criatividade dos alunos” (BUGARIN, 2020, p. 1502), e mais “como reforço de conteúdo ou como forma de chamar atenção para aquilo que se deseja transmitir durante a aula” (SILVA, 2016, p. 91).

Como pensar o audiovisual com suas estéticas, sua linguagem e gramática próprias que amplie nossa capacidade de ler o mundo sem reduzi-lo a mais um conteúdo dentro da grade? Como torná-lo parte do repertório cultural das crianças e jovens? (FERNANDES, A., 2015, p. 192).

Em vista a aprofundar esta pesquisa e entender a percepção que os professores têm do ensino de artes plásticas a partir do audiovisual, particularmente da realidade virtual, realizou-se uma pesquisa com professores da Educação Básica. Destaca-se que a pesquisa também abordou professores de outras disciplinas (60), além das de arte, com a intenção de examinar e refletir de forma mais ampla sobre as possibilidades e assimilações das funções pedagógicas do cinema na escola. Desses 60 professores notam-se três de biologia, seis de ciências, dois de educação física, um de espanhol, três de filosofia, dois de física, um de francês, dois de geografia, cinco de história, sete de inglês, dezoito de língua portuguesa, oito de matemática, um de projeto de vida, quatro de química, um de redação, um de sociologia e onze são professores regentes²⁸ do Ensino Fundamental I. Pondera-se que treze professores assinalaram que lecionam mais de uma disciplina em séries escolares diferentes.

Do total de 84 professores, 18 atuam no Ensino Fundamental I, 59 atuam no Ensino Fundamental II e 41 no Ensino Médio. Pondera-se que 34 atuam em dois ou três desses segmentos simultaneamente. Acrescenta-se também que seis assinalaram atuar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e um no Projeto Carioca²⁹. 69 atuam na rede pública, 24

²⁸ Professores que lecionam todas as disciplinas no Ensino Fundamental I, com exceção de artes cênicas, artes plásticas, educação física, línguas estrangeiras e música. Também podem ser denominados como professores generalistas ou professores polivalentes.

²⁹ Projeto da rede municipal do Rio de Janeiro que busca reduzir o atraso e a evasão de alunos, onde eles completam duas séries em um ano.

atuam na rede particular e nove em ambas as redes. Dentro do universo dos 24 professores de arte, 17 atuam na rede pública, dez na rede particular e três em ambas as redes. Em relação à faixa etária, seis têm entre 20 e 29 anos, 25 têm entre 30 e 39 anos, 30 têm entre 40 e 49 anos, 18 têm entre 50 e 59 anos e cinco têm entre 60 e 69 anos.

O questionário da pesquisa continha cinco questões que visavam estabelecer o perfil dos professores e 12 questões cujo objetivo foi fazer um levantamento sobre a percepção geral que se tem do uso do cinema na escola, suas implicações, aspirações, necessidades e interesses que possibilitaram vislumbrar um caminho a seguir a partir da análise feita pelo pesquisador neste projeto. Essas 12 perguntas estão conectadas aos temas norteadores desta pesquisa: a aplicação de uma pedagogia do cinema; formação de hábitos e atitudes decorrentes dessa pedagogia; e as possibilidades de criação de um material pedagógico para uso do cinema e da realidade virtual.

A primeira pergunta foi: “Você considera o cinema uma ferramenta útil para a educação? Porque?”. De forma unânime, todos os 84 participantes disseram que sim, que acreditam na importância pedagógica do cinema. Apenas um docente não explicou ou comentou o motivo para a sua resposta positiva. Todos os outros 83 explicaram suas percepções. Consta-se que alguns deram respostas que contemplaram mais de uma justificativa de forma simultânea.

A maioria apontou o uso do cinema como uma fonte didática propícia para se utilizar na abordagem de um conteúdo curricular. 32 professores (38,1%) mencionaram o cinema como um recurso ou ferramenta adequada para se trabalhar temas a partir de narrativas fílmicas. Desses 32, oito são professores de arte (33,3%).

Algumas respostas mostram uma percepção restrita sobre uma pedagogia do cinema, onde a linguagem audiovisual se restringe a uma ferramenta de ensino como uma calculadora para matemática ou um tubo de ensaio para química. O participante 19³⁰ disse que “os filmes são bons recursos pedagógicos para se trabalhar os conteúdos de forma dinâmica”; o participante 20 afirmou que o cinema “é uma ferramenta poderosa diante do conteúdo a ser explorado”; o participante 25 afirmou que “filmes são boas ferramentas para exemplos a serem dados”; e o participante 84 expôs que o uso de filmes “ajuda a entender um determinado conteúdo, por exemplo, adaptação de obras literárias para o cinema”.

Alguns professores de arte que apontaram a abordagem de temas do currículo da disciplina, também mencionaram como o cinema tem o potencial de gerar o interesse dos alunos de forma mais eficiente: o participante 29 disse que “é possível ter muitas referências históricas

³⁰ Os nomes foram omitidos para preservar a identidade e a privacidade de cada participante.

a partir do audiovisual de forma geral e relacionada à história da arte, em um universo de interesse dos alunos”; e o participante 30 afirmou que o uso do cinema “é uma maneira de complementar através de algo com o qual os alunos se identificam. É mais uma ferramenta de ensino-aprendizagem, explorando as diferentes aprendizagens dos alunos”.

O cinema pode tornar todo e qualquer assunto mais dinâmico, a partir do momento que nos faz visualizar as imagens em movimento. Ao assistirmos, por exemplo, um documentário sobre determinada época, a compreensão do tema é ainda mais ampla do que se apenas visualizarmos fotografias ou pinturas (participante 76).

Com o depoimento transcrito acima, ratifica-se a direção que esta pesquisa objetiva ao enfatizar que um filme pode ser mais atrativo do que a apreciação de reproduções bidimensionais na disciplina de artes plásticas. No total, 20 professores (23,8%) mencionaram o estímulo do interesse dos alunos como justificativa para a importância do uso do cinema. Desses 20, sete são professores de arte (29,2%). A utilização de filmes em aula “pode ser de grande valia para professores (...), ao levar aos alunos uma tecnologia/entretenimento mais próximos de seu cotidiano e seus interesses” (BUGARIN; MARTINS, 2021, p. 39).

Algumas respostas enfatizam como o cinema, em especial a exibição de filmes, pode mobilizar uma maior participação e de forma mais entusiasmada pelos alunos. O participante 18 afirmou que “têm vários filmes e documentários que nos ajudam a despertar o interesse dos estudantes pela ciência e seu aprendizado”; o participante 27 citou que “as informações vêm com movimento, imagem e som, uma linguagem que cativa e instiga”; o participante 40 disse que “filmes têm potencial, tanto para mobilização dos estudantes, quanto para aprendizado efetivo”; e o participante 74 relatou: “Utilizo bastante filmes com meus alunos, tendo em vista que, atualmente, os alunos estão muito ligados às mídias, aos vídeos, e acredito que é uma forma de fazer um diálogo com as propostas pedagógicas, especificamente na literatura”.

Entre os professores de arte, alguns destacaram a familiaridade dos alunos com dispositivos e formatos contemporâneos de exibição audiovisual. O participante 71 respondeu: “Como o cinema está presente nas nossas vidas e provavelmente a maioria dos estudantes têm acesso a aparelhos celulares, trazer essa ferramenta para a sala de aula é uma estratégia valiosa de aproximar os conteúdos escolares da realidade dos estudantes”.

Sim, o cinema é importante para a educação, tanto para o ensino de artes (com suas diferentes linguagens) quanto para outras áreas. Porque é a forma com a

qual os alunos estão mais acostumados em seu cotidiano (*Instagram*³¹, *TikTok*³², *Netflix*³³, televisão, etc.). Ensinar utilizando essa ferramenta, além de ser uma maneira mais atrativa (fugindo do ambiente tradicional de sala de aula), faz com que o conteúdo seja assimilado de forma mais natural” (participante 78).

Alguns professores associaram o interesse dos alunos pelo cinema ao fato do mesmo ser provido de uma natureza lúdica. O participante 79 atestou que “através dele podemos ter contato com várias realidades e histórias (reais ou não) de uma maneira mais lúdica e interessante”. No total 17 professores (20,2%) citaram a natureza lúdica do cinema como fator importante de seu uso. Desse total, apenas três são de arte, o que parece um número inferior, pois corresponde a apenas 12,5% do total, ainda mais se levar em conta que a “arte, além de dar suporte à atividade lúdica, favorece: a criação, a alegria, o prazer, a expressão de sentimentos e a exploração por meio das modalidades artísticas na vida da criança” (ROJAS; SERPE, 2011, p. 9607).

Os depoimentos dos professores ressaltam como a natureza lúdica do cinema e audiovisual pode intensificar de forma cativante o processo de ensino-aprendizagem, pois o “lúdico apresenta uma grande versatilidade que possibilita inovar sempre, fazendo com que o educador seja realmente um facilitador da aprendizagem e garantindo a participação ativa dos educandos” (PETRAUSKI; DIAZ, 2009, p. 15). Para o participante 12, o cinema “consegue pôr o estudante a observar histórias de perspectivas que não lhe ocorreriam naturalmente, e que a mera experiência da sala de aula talvez não fosse o suficiente para demonstrar de maneira sensível”; o participante 68 disse que “o cinema traz uma narrativa, um lúdico, consegue conversar com a realidade do aluno e também levá-lo a outras realidades”; e o participante 83 relatou que “dependendo do conteúdo abordado, um bom filme pode fazer com que a aprendizagem significativa chegue até o discente de forma grandiosa. E o cinema como um espaço que vai além de trazer filmes, pode ajudar nessa questão”.

Os professores de arte enfatizaram o aspecto lúdico por meio de seu impacto visual. O

³¹ *Instagram* é uma rede social de compartilhamento de fotos e vídeos criada em outubro de 2010. O nome faz alusão às “*instant cameras*” (câmeras fotográficas instantâneas), devido ao formato original de moldura das fotos permitido pela rede, inspirado em câmeras de fotografia instantâneas como a *Polaroid* e a *Kodak Instamatic*, e “*telegram*” (telegrama), devido a sua natureza de enviar mensagens curtas e diretas junto com as fotos.

³² *TikTok* é um aplicativo de mídia direcionado a vídeos curtos criado em setembro de 2016. O nome é proveniente da onomatopeia “tique-taque”, que é comumente associada a relógios e refere-se à duração dos vídeos que a plataforma aceitava, originalmente. O limite de duração dos vídeos permitido era somente de 60 segundos, o que de certa forma lembra os limites dos rolos de filmes do primeiro cinema, produzidos entre o final do século XIX e início do século XX. Em julho de 2021, esse limite de tempo foi aumentado.

³³ Empresa de serviço de *streaming* de filmes e séries. Iniciou como um serviço de entrega de DVDs pelo correio em 1997. Expandiu-se para o *streaming* em 2007 e iniciou a produção de séries e filmes próprios em 2011. Atualmente está disponível em quase todos os países do mundo, com exceção de China, Crimeia, Coreia do Norte e Síria.

participante 44 afirmou: “Acredito que a abordagem de determinados temas possibilitam uma interação muito maior quando fomentada por meio de um filme ou documentário”; e o participante 77 disse que “num mundo impregnado de imagens, o apelo visual do cinema atinge mais facilmente os estudantes”.

Somente 12 professores (14,3%) apontaram o cinema como uma linguagem de comunicação. Dentre esses, apenas quatro de arte (16,7%). Esse também parece ser um número inferior ao ponderar-se que o cinema é apresentado como uma linguagem de comunicação visual nos PCN de arte (BRASIL, 2001). Esses professores percebem no cinema um potencial pedagógico que vai além de uma ferramenta, complemento ou recurso de apoio. Eles vislumbram o audiovisual como uma linguagem completa que “propõe novas percepções e reflexões do mundo, permitindo o desenvolvimento de uma comunicação capaz de transitar entre o campo da palavra, da imagem e do som” (NICÁCIO, 2012, p. 2).

Algumas respostas ressaltam os potenciais subjetivo, representativo e simbólico do cinema, muito além da narrativa em si. Para o participante 14, “as metáforas ali produzidas possibilitam que os alunos ampliem seus conhecimentos de mundo que vão além da fala do professor e do livro didático”; e o participante 33 disse que “a narrativa cinematográfica pode abrir espaço para abordagens mais amplas de determinados temas, pode ajudar a ampliar o repertório do aluno, pode aproximá-lo das figuras de linguagem e ajudá-lo a desenvolver a capacidade de antecipação e inferência”.

Os docentes de arte destacaram que o cinema é um meio de expressão artístico que possui uma riqueza de aspectos que o constituem. Para o participante 47, ele, “antes de tudo é arte, envolve o tema, o enredo, a época, a trilha sonora, figurino, enquadramento, etc.”; e o participante 81 afirmou que o cinema “é próximo do cotidiano dos alunos. É rico quanto à imagem, música, direção de arte, de fotografia, figurino. Acredito que um filme possa abordar vários conceitos de artes ao longo do ano. Pena que ainda não fiz isto”.

A mesma quantidade de 12 professores (14,3%) apontou a importância do cinema na educação por seu aspecto cultural. Nenhum professor de arte mencionou isso, apesar da disciplina abranger uma “cultura visual do mundo que nos cerca” (COHN, 2009, p. 3323) e o cinema ser uma linguagem que pode contribuir com a “emancipação dos jovens frente a uma poderosa indústria cultural midiática” (HENZLER, 2018, p. 26, tradução nossa³⁴). “Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (DUARTE,

³⁴ “(...) to emancipate Young people in the face of a very powerful industrial media culture”.

2002, p. 17).

Os depoimentos ressaltam o cinema como um meio de divulgação, formação e expressão de cultura: para o participante 45, ele “amplia o conhecimento dos alunos, apresenta outras culturas e infinitas possibilidades de se viver. Muda a maneira de se ver as coisas”; o participante 54 citou que “o cinema traz diversas formas de cultura e ajuda a mostrar que existem novas perspectivas de vida”; e o participante 63 disse que o cinema é benéfico, “principalmente para entender a cultura de outros países, nas aulas de língua estrangeira”.

Qualquer manifestação artística é fundamental para a educação, já que representa uma forma de expressão peculiar ao momento histórico/social/político de uma população. Além disso, o cinema, especialmente o curta nacional, tem contribuído muito para a formação cultural e crítica dos alunos. Isto também desperta o interesse e o desejo deles em criarem os seus filmes (participante 67).

Aponta-se que o depoimento acima indica o potencial do cinema em gerar discussões e reflexões críticas. No total, nove professores (10,7%) mencionaram essa possibilidade. Desse número, dois são professores de arte (8,3%). Ambos números parecem ínfimos ao ponderar-se que o cinema abrange “uma compreensão de conteúdos, saberes e significados que dialogam de forma relevante com as vivências e a cultura do aluno, fomentando uma compreensão mais aprimorada e reflexiva dos conhecimentos curriculares” (BUGARIN; MARTINS; VIOLIM, 2021, p. 142). O participante 8 disse que “encontramos filmes que contam boas histórias, que reforçam e esclarecem melhor conteúdos ministrados em aula, além de dar chance do estudante conhecer o mundo do cinema”; para o participante 28, filmes “são retratos da sociedade e podem servir para reflexões e discussões”; segundo o participante 65, o cinema “ajuda na formação crítica e reflexiva dos alunos”; e para o participante 69, “a aprendizagem deve buscar várias ferramentas para auxiliar o processo cognitivo e o audiovisual é um processo importante. Além disso, a reflexão e a catarse são essenciais na formação do senso crítico do estudante e o cinema promove amplamente essas dimensões”.

Apenas dez professores (11,9%) apontaram o cinema como sendo uma linguagem artística. Sendo que apenas cinco são de arte. Ou seja, apenas 20,8% dos professores de arte citaram o cinema como uma linguagem dentro da disciplina, a despeito dele estar evidenciado como uma linguagem de arte visual nos PCN de arte (BRASIL, 2001), de forma que segundo o participante 16, o cinema “possibilita ao aluno ter contato com uma manifestação artística”; e para o participante 21, o cinema “é uma arte que ajuda na compreensão de conteúdos curriculares e da vida”. Alguns desses ressaltaram a importância de um filme na experiência

estética da fruição artística: para o participante 1, o cinema “é uma modalidade artística fundamental tanto como ferramenta como também objeto de estudo”; para o participante 23, ele “faz parte das linguagens da arte”, e segundo o participante 51, ele “é uma linguagem artística que consegue atingir diversos sentidos humanos, tem um poder grande em relação às emoções e é eficiente na transmissão de conhecimentos”.

Outros depoimentos também associaram o cinema ao desenvolvimento de uma percepção crítica por parte dos alunos, assim como as possibilidades interdisciplinares que a linguagem proporciona. Aponta-se que 14 professores (16,6%) citaram o amadurecimento desta consciência dos alunos. Apenas um professor de arte (4,2%) citou esse aspecto, apesar de que dentre as competências específicas do ensino de arte, destacam-se:

Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades (BRASIL, 2013, p. 198).

Dentre os depoimentos dos docentes, destacam-se os seguintes: o participante 11 atestou que o cinema “recria a realidade e possibilita aos alunos a compreensão de várias perspectivas”; o participante 28 disse que “ele expõe retratos da sociedade e que podem servir para reflexões, entendimentos e discussões”; o participante 59 afirmou “que arte em geral e educação são grandes aliadas. O cinema transforma nossa percepção do mundo, assim como a educação”; e para o participante 51, o cinema “é uma linguagem artística que atinge diversos sentidos humanos, tem um poder em relação às emoções e é eficiente na transmissão de conhecimento”.

Ao todo, seis professores (7,1%) citaram as possibilidades interdisciplinares de uma pedagogia do cinema. Desse número, apenas dois são de arte (8,3%). Para o participante 39, através do cinema, “dá para ensinar desde produção textual até história, passando pela interpretação”; e o participante 56 afirmou: “Considero o cinema tanto uma linguagem artística quanto uma ferramenta para educação. Ele pode ser um meio interdisciplinar para adquirir conhecimentos”.

Somente três professores mencionaram a relevância da utilização de tecnologias midiáticas, oportunizada por uma pedagogia de cinema. Todos os três são professores de arte. O participante 55 defendeu que “através do filme, o aluno pode aprender sobre vários assuntos contidos nos filmes, documentários. Ele poderá apreciar e comparar a evolução da tecnologia audiovisual”, e o participante 58 dissertou que “hoje em dia o vídeo é mais acessível”.

Apenas três professores (3,6%) destacaram o potencial pedagógico do cinema no desenvolvimento de habilidades, entre eles, segundo o participante 4, o “desenvolvimento artístico e intelectual”. Nenhum professor de arte assinalou esse aspecto. Apenas um professor (1,2%) citou o potencial do cinema como um meio de comunicação: o participante 7 é um professor regente do Ensino Fundamental I, que alegou que “o cinema abrange muita informação, comunicação e socialização”. E por fim, o participante 70, um professor, de filosofia, citou o cinema como uma linguagem inclusiva, ao dizer que “o cinema além de atrair os alunos é uma ferramenta que nos permite trabalhar muitos conceitos diferentes, permite a interdisciplinaridade de forma atrativa, e é uma ferramenta que considero inclusiva”.

Percebe-se, desta forma, que é importante enfatizar o cinema como linguagem artística e não apenas seu caráter comunicacional, por meio de uma abordagem instrumental. É fundamental a utilização de uma pedagogia do cinema no ensino de artes plásticas pois é a partir “do estudo do cinema enquanto linguagem artística (...) que o aluno poderá assistir às muitas imagens (...) de forma crítica. Para isso, é necessário frisar a importância da formação do professor acerca da abordagem do filme enquanto arte” (BARBOSA, 2018, p. 64).

1.2 O cinema como pedagogia de ensino de artes plásticas

O cinema, assim como a pintura, tenta representar uma realidade mediante imagens planas, através de uma percepção gerada pela tensão entre superfície e ilusão causada pela dupla realidade perceptiva das imagens (AUMONT, 2004). Cinema e pintura compartilham muitas características em comum: variações de tons, saturação das cores, contrastes expressivos, e até a problemática da contradição do uso de uma superfície bidimensional para representar uma ilusão de profundidade. Os elementos visuais presentes na pintura estão também presentes no filme: o espaço visual da narrativa, o ponto, a linha, o ritmo visual, a composição e o enquadramento. O filme oferece, além desses componentes, elementos visuais relativos ao movimento, sejam aqueles filmados, sejam aqueles da câmera que os filma (BLOCK, 2010).

Assim como ao longo da história da arte, a forma visual foi sendo alterada de acordo com determinadas concepções visuais e conforme um espaço-tempo específico, a linguagem visual no cinema também foi alterando-se, porém mantendo uma estabilidade da narrativa, mesmo em abordagens mais subjetivas (RAMOS, 2010). A pintura cessa onde o cinema continua: na cena. A cena pictórica carece de uma unidade de tempo e de ação. Enquanto a cena fílmica pode ampliar e recriar as possibilidades narrativas e pictóricas através de uma ressignificação cinematográfica híbrida elaborando assim uma atmosfera.

Um pintor representa a realidade partindo da observação dela própria. Do ato manual de dar pinceladas desenvolve-se a percepção visual do que se vê em formas plásticas a começar por uma interpretação absoluta. Um cineasta, por sua vez, representa a realidade conforme seu entranhamento nela. Desse modo, partindo da manipulação de diferentes aspectos visuais pertinentes a um filme durante sua produção por atos manuais (o arranjo de um cenário), tecnológicos (colorização do filme, seja de película ou digital) e manuseáveis (uso de uma câmera, de uma grua), desenvolve-se a percepção visual do que se vê em formas, a partir de uma série de diversas interpretações de cada dispositivo inerente à produção fílmica que apenas resultará em uma forma final e estabelecida após a montagem. Sobre uma analogia entre o pintor e o operador de câmera, Benjamin afirma o seguinte:

Um observa, ao pintar, uma distância natural entre a realidade dada e ele próprio; o operador de câmera penetra, em profundidade, a própria trama do dado. As imagens que um e outro obtêm diferem a um ponto extraordinário. A do pintor é global, a do cineasta fragmenta-se em grande número de partes, cada uma delas obedecendo às suas leis próprias (1985, p. 26).

O cinema pode apropriar-se dos elementos pictóricos de uma obra de arte plástica e transformá-los em elementos cinematográficos. Os fundamentos utilizados pelo cinema para representar as sensações pictóricas de obras de artes plásticas e que mais se aproximam de suas condições originais são a cor, a luz, a montagem, o enquadramento e a cenografia. Cada filme pode potencializar seu foco visual em um desses elementos ou em uma combinação deles, dependendo da forma de representação plástica escolhida. Pode-se apontar também a recriação de uma pintura por meio da dramatização, animação e efeitos visuais.

Uma associação entre uma produção de sentido através da linguagem de um filme e a estrutura sensível que sustenta a percepção receptiva de uma criação artística possibilita um acesso a uma alteridade por parte dos alunos. Kandinsky (2016) afirma que todas as artes derivam de uma única origem interior e que se diferenciam em diversas práticas através de habilidades e técnicas exteriores e racionais, mas que, na verdade, apresentam pouca distinção entre elas. Destacam-se certos elementos característicos de determinada forma de arte, porém, a exteriorização de seus efeitos tem conformidades significativas em relação ao espectador.

Avalia-se que a partir da leitura da bibliografia, esboçou-se a estrutura básica de uma proposta pedagógica que utiliza o cinema e a realidade virtual como meio de ensino de artes plásticas. Com base em pesquisas e abordagens práticas realizadas em sala de aula pelo

pesquisador, sendo que algumas ocorreram remotamente devido à pandemia da COVID-19³⁵, pôde-se selecionar 100 filmes de forma a integrar um material pedagógico que relacione modos de leitura e apreciação fílmica, o conteúdo curricular da disciplina de artes plásticas e as diversidades culturais pertinentes a um ensino emancipatório.

A partir da pesquisa realizada com os professores, cujos demais resultados serão apontados ao longo deste trabalho, pensou-se na elaboração do material pedagógico em vista a atender às demandas apresentadas nas respostas, sendo que algumas foram ao encontro de observações e análises do pesquisador. Também pensou-se em possibilidades que foram pouco citadas, tendo em vista que são menos difundidas e pesquisadas. Desta forma visa-se divulgá-las para maior conhecimento entre os docentes, como por exemplo o uso da realidade virtual.

Com suporte da pesquisa bibliográfica, de experiências em sala de aula realizadas pelo pesquisador e de sua participação em uma oficina de realidade virtual³⁶, pôde-se também reunir para a elaboração do material, títulos de realidade virtual, que podem dialogar com os filmes propostos, o currículo da disciplina e o desenvolvimento cognitivo e espacial dos alunos.

Registra-se que as práticas educacionais que foram realizadas, e as que também serão desenvolvidas e aplicadas, posteriormente, em vista à continuidade desta pesquisa, adotam a *abordagem pentagonal* que é proposta neste trabalho e que foi desenvolvida com base na pesquisa bibliográfica e no levantamento de dados pelo questionário feito com os professores.

Objetiva-se desenvolver estudos a partir da abordagem dos filmes citados. Busca-se o aprofundamento posterior desta pesquisa na finalização do material pedagógico de forma que ele possa ser registrado como um produto educacional. A partir daí, visa-se à experiência de sua utilização em sala de aula com o objetivo de que futuramente ele possa ser adotado por alguma rede de ensino. No apêndice 2, há uma amostra deste material.

Almeja-se que esta pesquisa incentive um maior número de estudos para compreender mais profundamente e difundir o uso da realidade virtual no ensino de artes plásticas e na educação em geral. Objetiva-se que mais professores e escolas sintam-se estimulados a experimentar as aplicações pedagógicas que o dispositivo pode oferecer, de forma a romper

³⁵ O pesquisador apresentou um trabalho sobre este tema na SOCINE 2021: “O cinema no ensino de artes remoto na Educação Básica”.

³⁶ A oficina do Projeto Rabiola contemplou o pesquisador com alguns dispositivos de realidade virtual *Google Cardboard* em vista a serem utilizados na escola municipal em que ele leciona. “Neste sentido, tenho, nos últimos meses, desenvolvido propostas que tenham a RV como principal dispositivo. Em 2021, como uma das ações em um projeto executado através do Edital Retomada Cultural da Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Rio de Janeiro, ministrei um *Workshop* de Introdução à Realidade Virtual na Educação para professores da rede pública de ensino. Tenho trabalhado nos resultados desta experiência a fim de desenvolver um mais completo material para professores e uma oficina de produção em RV para alunos com equipamentos acessíveis e de baixo custo” (GOULART, 2022, p. 32).

com noções equivocadas que se possa ter sobre o mesmo.

Aponta-se que a importância do ensino do cinema vem sendo difundida no Brasil desde que instituições de ensino superior trabalharam na criação de diretrizes curriculares para a criação e implementação de cursos de licenciatura em Cinema e Audiovisual na intenção de oferecer o aprendizado de cinema para a Educação Básica, contribuindo na formação cidadã dos jovens (LICENCIATURA EM CINEMA E AUDIOVISUAL-UFF, 2018).

Nota-se, no entanto, que esta noção de ensino de audiovisual como uma disciplina na Educação Básica, ainda está em seus primórdios, pois, segundo uma pesquisa em sites de bases de dados, atualmente apenas o Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)³⁷ conta com uma professora de audiovisual: a professora Liana Lobo, que se formou em Licenciatura em Cinema e Audiovisual pela UFF, no ano de 2018.

Percebe-se que a oferta do ensino de cinema na área da educação vai muito além do domínio de suas técnicas e linguagens e pode contribuir de forma extremamente significativa no desenvolvimento da alteridade de jovens na sociedade ao oferecer a oportunidade de vivências artísticas, culturais e sociais a partir de suas próprias dimensões e percepções. Cita-se como exemplos organizações, oficinas e projetos além das instituições de Educação Básica como, a escola de cinema do Grupo Nós do Morro³⁸, a Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu³⁹ e a Central Única das Favelas (CUFA)⁴⁰ (NOVA; REIS; FRIGOTTO, 2015).

Comprovando que o cinema consta como linguagem componente dos PCN de Arte (BRASIL, 2001) e também da Base Nacional Comum Curricular de Arte (BNCC) (*Id.*, 2018) e que os licenciados em Cinema e Audiovisual podem lecionar em disciplinas de arte da Educação Básica (*Id.*, 2019) pontua-se a pertinência de pensar uma abordagem específica para a integração do cinema como forma de aprendizado artístico na intenção de intensificar o processo de absorção de sua linguagem como componente de aprendizado da Educação Básica. Ignorar sua importância como produção artística, presente na vida de grande parte dos alunos, e seu impacto em suas formações culturais é manter o aprendizado escolar distante das demandas educacionais de jovens que crescem e vivem em uma sociedade com enorme influência do audiovisual em seus cotidianos e percepções (NOVA; REIS; FRIGOTTO, 2015).

Enfatiza-se aqui a importância de o cinema estar presente na aula de artes plásticas, pois se trata de uma linguagem que abrange novas formas de aprendizado, “é um instrumento para

³⁷ <<https://www.cp.ufmg.br/>> Acesso em: 20 de abr. 2020.

³⁸ <<https://www.instagram.com/gruposnosdomorrooficial>> Acesso em: 21 de abr. 2020.

³⁹ <<http://escolalivredecinemani.com.br/>> Acesso em: 22 de abr. 2020.

⁴⁰ <<https://www.cufa.org.br/>> Acesso em: 23 de abr. 2020.

interpretar e analisar a realidade com liberdade” (NANCHERY; BARRA, 2013, p. 157), e que pode contribuir na “alfabetização” de jovens para que consigam dominar a leitura visual e compreender formas de percepção acerca da qualidade das imagens produzidas e com as quais eles têm contato em seu cotidiano.

É importante que a escola atente-se à utilização de novas formas de ler imagens, pois as constantes inovações tecnológicas estão presentes na sociedade de tal maneira que elas incitam a alterar a maneira como os alunos assimilam conteúdos “devido às novas formas de raciocínio que têm surgido, bem como as novas maneiras de acesso ao saber. Tal fato torna necessária a transformação dos mecanismos que dinamizam o processo de ensino-aprendizagem” (FURTADO; NUNES, 2021, p. 177).

Corroborar-se, desta forma, que estas inovações, em relação à oferta e ao consumo de imagens audiovisuais, atualmente, já estão enraizadas na sociedade. Defende-se, então, que uma pedagogia do cinema busque aproximar-se mais da utilização de dispositivos tecnológicos, como o da realidade virtual, que já permeiam os interesses destes alunos, e também de alguns docentes.

2. A IMAGEM NA REALIDADE VIRTUAL

Apesar da denominação “Cinema e Audiovisual” sugerir que tudo o que é audiovisual distingue-se do cinema, nota-se que o crescimento de suportes audiovisuais se confunde com a linguagem do cinema. O termo “novas mídias” pode ser visto como prolongamento do cinema.

Evoluções tecnológicas também dizem respeito aos formatos de transmissão, bem como novas tecnologias de alta definição (HD⁴¹), (...) a respeito de novas mídias, novos escritos, novos meios de divulgação que estão se desenvolvendo hoje (LABORDE, 2015, p. 6, tradução nossa⁴²).

Quando os irmãos Auguste e Louis Lumière desenvolveram o cinematógrafo em 1895, não pensavam em suas possibilidades artísticas e apenas o identificavam como um invento científico⁴³. As primeiras exposições públicas de imagens em movimento tiveram um relevante impacto sobre seus primeiros espectadores em uma mistura de estranheza, curiosidade e fascínio por uma tecnologia imersiva (MACIEL, 2018). Ao longo dos anos, o cinema experimentou diferentes formatos narrativos e diferentes tecnologias no intuito de aguçar o envolvimento imersivo do espectador com obras audiovisuais. A realidade virtual, por sua vez, conseguiu atingir um nível de imersão⁴⁴ até então não alcançado por qualquer outro dispositivo.

Apona-se a realidade virtual como uma nova mídia capaz de difundir o cinema e não uma evolução tecnológica da narrativa audiovisual, embora a forma visual e as técnicas usadas apontem em uma direção semelhante a tudo o que se conhece de cinema até então. Percebe-se que a narrativa mantém similitude com a estrutura que perdurou ao longo da história do cinema.

Estudos de Cinema é atualmente um campo acadêmico que, na maior parte de suas disciplinas, não encontra no fator de renovação tecnológica um elemento determinante. Trata-se de uma forma discursiva com imagens e sons, estabilizada, predominantemente narrativa, que oscila entre a tradição da vanguarda - onde costumamos encontrar formações mais fragmentadas/poéticas - e o modelo mais clássico (RAMOS, 2010, p. 164).

⁴¹ *High-definition*.

⁴² “Les évolutions technologiques concernent également les formats de diffusion ainsi que les nouveaux moyens de la haute définition (HD) (...) en regard des nouveaux médias, nouvelles écritures, nouveaux moyens de diffusion qui se développent aujourd’hui”.

⁴³ Os irmãos Lumière desenvolveram uma série de patentes por inventos, entre eles uma mão mecânica para amputados e curativos para queimaduras.

(<http://www.institut-lumiere.org/musee/pr%C3%A9sentation.html>). Acesso em: 12 de mar. 2020.

⁴⁴ “A palavra imersão vem do latim, *immersio*, e é, por definição, um mergulho. Sua ação correspondente é a de se introduzir ou introduzir algo em um fluido ou líquido. Submergir. Afundar. Envolver. Rodear(-se) de. Em alguns contextos, batizar. Partindo da metáfora de mergulharmos e estarmos submersos na água, cotidianamente usamos a palavra imersão para definir algo em que estamos completamente envolvidos. Estamos imersos e mergulhados nisto ou naquilo” (GOULART, 2022, p. 7).

Verifica-se que enquanto o cinema alterou a forma de contemplação individual de uma obra de arte visual para uma contemplação coletiva, a realidade virtual modificou a forma de percepção e experiência do meio cinematográfico, tirando-o da proposta de vivência coletiva para a contemplação individual, como muitas das pinturas da história da arte foram originalmente concebidas e levando o espectador a integrar-se literalmente com a obra.

A “realidade virtual”, no sentido mais forte do termo, especifica um tipo particular de simulação interativa, na qual o explorador tem a sensação física de estar imerso na situação definida por um banco de dados. O efeito de imersão sensorial é obtido, em geral, pelo uso de um capacete especial e de *datagloves*⁴⁵. O capacete possui duas telas colocadas a poucos milímetros dos olhos do usuário e que lhe dão uma visão estereoscópica. As imagens exibidas nas telas são calculadas em tempo real em função dos movimentos de cabeça do explorador, de forma que ele possa conhecer o modelo digital como se estivesse situado “dentro” ou “do outro lado da tela” (LÉVI, 1999, p. 78).

Existem dois tipos de realidade virtual imersiva: CAVEs e HMDs. A primeira é uma sigla para “*Cave Automatic Virtual Environment*” (Caverna⁴⁶ de ambiente virtual automático), onde uma pessoa encontra-se imersa em um ambiente totalmente transformado e equipado com tecnologia que transforma o lugar em um outro ambiente simulado, através de óculos especiais, projeções estereoscópicas, desenho de som e até produção de cheiro. Esse tipo de realidade virtual é mais utilizado em instalações artísticas em museus e galerias.

FIGURA 1 - CRIANÇA EXPERIMENTANDO A REALIDADE VIRTUAL HMD - FONTE: PIKIST⁴⁷.



O segundo é sigla para “*Head-mounted Display*⁴⁸” (Visor montado na cabeça), no qual “um dispositivo é colocado na cabeça da pessoa posicionando uma tela bem próxima à sua vista e um fone de ouvido, bloqueando assim qualquer contato sensorial com o ‘mundo externo’ e

⁴⁵ Dispositivos interativos no formato de luvas, que visam maior controle, precisão e imersão por parte do usuário em simulações de realidade virtual.

⁴⁶ O termo caverna é uma alusão à “*Alegoria da caverna*” de Platão, pois o usuário do dispositivo vê uma realidade simulada da própria realidade.

⁴⁷ Disponível em: <<https://www.pikist.com/free-photo-sjky/pt>> Acesso em: 21 de jan. 2022.

⁴⁸ Também pode ser chamado de “*helmet-mounted display*”.

simulando um ambiente virtual através da visão estereoscópica (GRAU, 2007; BAILEY; BAIENSON, 2017). Este projeto foca no dispositivo HMD por sua maior praticidade e facilidade de utilização em qualquer local.

2.1 Realidade virtual e experiência estética no ensino de artes plásticas

A pretensão da imersão do espectador em uma imagem que o rodeia causando a ilusão de estar presente em outro ambiente ocorreu de diversas formas ao longo da história da arte até chegar na tecnologia atual da realidade virtual. A imagem em 360° lança mão de artifícios visuais como uso da perspectiva e ausência de molduras para dar continuidade às imagens justapostas. Simula-se a ilusão do espectador de se estar em um outro ambiente.

Nos primórdios dos ambientes de imersão, havia os afrescos de jardim em Villa di Livia na Roma antiga (20 A.C.) que produziam um efeito atmosférico através de um caráter ilusionista. Cita-se a ilusão gerada pelos panoramas desenvolvidos pelo pintor Robert Barker⁴⁹ na década de 1790, que incorporaram aspectos do entretenimento à fruição imersiva⁵⁰ de forma a ser uma espécie de primórdio das mídias de massa (GRAU, 2007).

Se atualmente, possibilita-se a imersão do espectador em uma pintura através de sua recriação pela realidade virtual pode-se apontar, então, a própria pintura como pioneira no ilusionismo da sensação de estar em outro ambiente. O panorama “é exemplar quanto a este ser um efeito intencional, um resultado pré-calculado das aplicações do conhecimento psicológico, fisiológico e tecnológico” (*Id., Ibid.*, p. 20). Acrescenta-se, ainda, que até os painéis circulares de Monet no Museu Orangerie em Paris que cercam o espectador e simulam a passagem do tempo e da luz solar sobre a paisagem durante um dia, apresentam tais intenções imersivas. O cinema, ao longo do tempo, também, experimentou “diversas tentativas de tornar a experiência cinematográfica ainda mais imersiva, como o cinema 3D (...) e filmes que possuíam elementos táteis (...) e mesmo elementos olfativos” (GOULART, 2022, p. 23).

Assim como a pintura tem o espaço de representação limitado pelas molduras do quadro, o cinema tem o espaço determinado pelos limites da tela (BLOCK, 2010). A realidade virtual, no entanto, rompe com esses limites. A imagem é contínua e se fecha em si mesma. Ela circunda o espectador como a realidade em sua volta. Pode-se citar como exemplo desta imersão, os

⁴⁹ Pintor irlandês que elaborou o processo de exibição do panorama, em 1785, que possibilitava que os espectadores experimentassem a sensação de estar em outro ambiente, sem ter que realmente deslocar-se até ele.

⁵⁰ “À época, as notícias publicadas evidenciavam o entusiasmo dos visitantes dos panoramas, que descreviam a experiência de, através do dispositivo, ‘visitarem’ e ‘serem transportados’ para outros locais” (GOULART, 2022, p. 17).

artistas plásticos que passaram a incorporar o audiovisual na forma de videoarte e expandindo posteriormente para instalações que utilizam projeções audiovisuais como suporte. Eles se interessam “em experimentar a combinação de vários meios de expressão, o cinema, o audiovisual, o vídeo, a música, a dança, a performance e as artes plásticas” (PARENTE, 2013, p. 41), levando, inclusive, a experiência da fruição fílmica para além da sala de cinema, indo a diversos “lugares, nos museus e galerias, na televisão, na internet, nos *gadgets*⁵¹ digitais e nas superfícies dos espaços urbanos” (*Id. Ibid.*, p. 41). Entre os cineastas pode-se citar também as instalações de projeções múltiplas e imersivas de Peter Greenaway, como por exemplo, a sua recriação de “*A última ceia*” (1498) de Leonardo da Vinci em “*Leonardo’s last supper*” (2006).

As instalações acontecem com a tecnologia de projeção mapeada sobre a superfície de uma reprodução das pinturas, em espaço dramaticamente pensado (cenografia, som, encenação), e suas histórias são contadas nesses dinâmicos ambientes audiovisuais, criados com o percorrer das luzes na tela (AMORIM, 2017).

Desde quando artistas plásticos passaram a trabalhar com o conceito de instalação, como Kurt Schwitters com “*Merzbau*⁵²” (1923) e Marcel Duchamp com “*1.200 sacos de carvão*” (1938) e “*Étant donnés*⁵³” (1969⁵⁴), a forma como o espectador aprecia e percebe uma obra de arte passou a exigir maior concentração de sua parte ao colocá-lo como descobridor da obra pela possibilidade de adentrar nela e por ter que utilizar sentidos sensoriais, além da visão, para compreender a obra como um todo. Essa se expande no espaço em volta do espectador, colocando-o como parte da obra e às vezes como coautor (no caso de instalações interativas⁵⁵) e causando por vezes estranheza e curiosidade durante a experiência (SILVEIRA, 2011).

Aponta-se a realidade virtual como um desdobramento da busca de artistas pelo uso de estratégias e avanços tecnológicos em vista a contribuir com um desenvolvimento cada vez mais imersivo da obra de arte tornando-a cada vez mais interativa, midiática e o espectador cada vez menos passivo. Nos últimos anos cresceu exponencialmente a produção de imagens geradas de forma tecnológica. Se, inicialmente, produziam-se imagens desta natureza voltadas mais para a publicidade e o entretenimento, atualmente, já existe uma considerável produção artística vinculada a esses meios. A realidade virtual vem sendo utilizada para criar obras de arte que convidam o espectador para transpor os limites da sua representação de forma imersiva.

⁵¹ Termo que designa dispositivos eletrônicos portáteis, como celulares, *tablets*, entre outros.

⁵² Casa Merz.

⁵³ Dada as circunstâncias.

⁵⁴ Terminado em 1966, mas exposto pela primeira vez em 1969, após a morte de Duchamp.

⁵⁵ “A instalação interativa é um sistema vivo onde o público dialoga fisicamente com um evento que está acontecendo no ambiente, e que se modifica de acordo com as interações do público” (SOGABE, 2010, p. 62).

“A realidade virtual foi desde cedo descoberta pelos artistas, que dela se apoderaram com seus próprios métodos e estratégias” (GRAU, 2007, p. 16). As obras realizadas nesta tecnologia trazem em si uma exígua semelhança com os filmes de Peter Greenaway: o foco na contemplação. “Quando reúno ideias, elas transformam-se numa pintura, e como tal podem ser contempladas” (GREENAWAY *apud* CABRERA, 2007, p. 126).

A recriação de pinturas da história da arte começou a ser utilizada de forma significativa com um propósito atrativo por museus e instituições culturais. A utilização desta tecnologia vem-se mostrando como uma eficiente estratégia para suprir demandas culturais e tecnológicas da sociedade, além de tornar acervos mais acessíveis para além de seus limites físicos. “A realidade virtual provou ser um bom meio para os museus estenderem sua identidade virtual e fornecerem experiência além de seus edifícios físicos” (JIA, 2020, p. 78, tradução nossa⁵⁶).

Cita-se como exemplo, a exposição “*Kandinsky - Tudo começa num ponto*”, ocorrida nas unidades do Centro Cultural Banco do Brasil⁵⁷ entre 2014 e 2015. Havia, disponível para os espectadores, um dispositivo HMD que permitia “o visitante a viver uma imersão total na obra de Kandinsky” (REBELLO, 2015). Tratava-se da recriação de “*No branco IP*” (1923), por meio da realidade virtual. Os visitantes podiam vivenciar uma experiência estética interativa, “assim como Kandinsky desejava que o público apreciasse suas obras, em imersão” (*Id., Ibid.*).

Outro exemplo é o vídeo “*Arteractif - Kandinsky*” (2018), de Daniela Velásquez. Esta experiência em realidade virtual utiliza as relações entre música, formas, cores e linhas, tão presente nas obras abstratas de Kandinsky. O aluno pode sentir-se transportado para o mundo imaginativo do pintor, em seu imaginário de formas e ritmo. “O objetivo é atrair a atenção do público e mantê-la ao longo da experiência, apresentar o artista, seu trabalho e gerar no público um interesse por sua arte e sua história” (VELÁSQUEZ, 2018, tradução nossa⁵⁸).

FIGURA 2 - FOTOGRAMA DE “*ARERACTIF - KANDINSKY*” (2018) - FONTE: YOUTUBE⁵⁹.



⁵⁶ “VR has proven to be a good médium for museums to extend their virtual identity and provide experience beyond their physical buildings”.

⁵⁷ Belo Horizonte (MG), Brasília (DF), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP).

⁵⁸ “L’objectif est d’appeler l’attention du public et la maintenir tout au long de l’expérience, présenter l’artiste, son œuvre et à générer chez le public un intérêt pour son art et son histoire”.

⁵⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ca1EYBS0bFo>> Acesso em: 19 de jan. 2022.

FIGURA 3 - WASSILY KANDINSKY - “COMPOSIÇÃO VIII” (1923) - ÓLEO SOBRE TELA - 140 X 201 CM - THE SOLOMON R. GUGGENHEIM MUSEUM, NOVA IORQUE, EUA - FONTE: WIKIMEDIA⁶⁰.



Ressalta-se, inclusive, que a própria criação dos museus de arte já havia propiciado uma alteração na relação da sociedade com as obras de arte ao possibilitar um acesso mais amplo e coletivo às pinturas que, anteriormente, eram apreciadas por uma parcela reduzida da população e, em geral, individualmente. Com o aumento e a popularização dos museus a partir do século XIX, a acessibilidade à arte fortaleceu-se (BENJAMIN, 1985). Destaca-se também, a relevância que os museus vêm dando aos seus setores educativos, por meio do uso de meios que propiciam, cada vez mais, maior inclusão e acessibilidade aos alunos e ao público em geral.

A elaboração de materiais e kits pelos setores educativos dos museus se ampliou ao longo dos anos, fazendo com que os museus brasileiros se estruturassem para o controle de empréstimo de materiais e, efetivamente, que os educadores se empenhassem, cada vez mais, na produção de artefatos pedagógicos com a finalidade de divulgar, ensinar conteúdos, entreter e promover acesso ao conhecimento pelos visitantes (MARANDINO *et al*, 2016, p. 6).

Propõe-se que a experiência da realidade virtual seja vista como propícia para aproximar os estudantes das pinturas, de maneira que a experiência estética seja mais significativa e instigante do ponto de vista pedagógico e cognitivo. Ressalta-se o estímulo à capacidade criativa deles, devido às inúmeras possibilidades de recriação de uma pintura que esta tecnologia implica.

É preciso fundamento teórico/prático para transformar a experiência estética junto às exposições em um centro de interações multidisciplinar e diversificado acessível para vários níveis de público. Isto não significa uma subtração de potência da arte per se, em favor de prioridades didáticas. Mas, pelo contrário, expandir o conceito da relação arte/sociedade (VERGARA, 2011, p. 59).

⁶⁰ Disponível em:

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vassily_Kandinsky,_1923_-_Composition_8,_huile_sur_toile,_140_cm_x_201_cm,_Mus%C3%A9e_Guggenheim,_New_York.jpg> Acesso em: 19 de jan. 2022.

2.2 A representação de pinturas na realidade virtual

Para Philippe-Alain Michaud (2013), filmes são uma ferramenta instrutiva e extremamente lúdica. Pode-se pensar isso, em especial, na realidade virtual. A possibilidade de utilizar recursos que ao mesmo tempo ensinam acompanhados de um aspecto mais inebriante, leva a um maior interesse ao invés de um de distanciamento impetuoso por parte do aluno.

No cinema, a ação ritual transforma-se em tema figurativo (...). A decomposição e a recomposição das figuras, permitido pelo cinema, nada mais são do que a roupagem profana de uma concepção mitológica da imagem, que dá forma à explicação do tempo, abrindo as categorias do ser para o abalo do devir (*Id., Ibid.*, p. 329).

Em prol de uma contemporaneidade significativa é crucial acompanhar as renovações tecnológicas que já são uma realidade no campo do cinema, porém ainda pouco exploradas e dominadas. A realidade virtual pode ser vista como um dispositivo que possibilita que uma compreensão e assimilação da tecnologia sejam diretamente ligadas à fruição e à criação. Ou seja, “A imersão pode também ser pensada como importante facilitador do processo de aprendizagem” (GOULART, 2022, p. 30).

Se é verdade que se pode descrever a moderna cultura ocidental (incluindo nela a cultura contemporânea) como um processo gradual de abandono e esquecimento da presença, também é verdade que alguns “efeitos especiais” produzidos hoje pelas tecnologias de comunicação mais avançadas podem revelar-se úteis no re-despertar do desejo de presença (GUMBRECHT, 2010, p. 15).

Defende-se, então, como a realidade virtual pode promover uma experiência benéfica ao aproximar os alunos de forma significativa de pinturas da história da arte. Aponta-se que a experiência estética possibilitada por ela apresenta um potencial bastante relevante dos pontos de vista pedagógico e cognitivo. Enfatiza-se também a propriedade lúdica do dispositivo em estimular a capacidade criativa dos alunos, por apresentar um grande número de possibilidades de recriação de uma mesma obra a partir de suas próprias ações durante a experiência.

A realidade virtual altera a relação entre obra e espectador, transformando este em um coautor, pois através de seus atos, transformações são desencadeadas na obra: a cada acesso seu ponto de vista se altera, abolindo a noção de começo e fim de uma obra. A própria experiência é que faz o sentido desta representação da obra de arte (PARENTE *apud* MACIEL, 2009). Durante o uso de um dispositivo HMD, o aluno poderá direcionar seu olhar para onde desejar

durante a projeção. As ações que ele irá realizar no movimento de sua cabeça nortearão a percepção do sentido que a pintura terá para ele. A forma como ele olhará constituirá a ressignificação da obra pelo aluno (CINEASTAS, 2019). Ele poderá sentir-se como um espectador por si, e um coautor que está recriando a obra à medida que vai percebendo-a.

A recriação de obras de arte na realidade virtual pode tornar a experiência estética mais atrativa e significativa para os alunos. Enfatiza-se que, desta forma, o docente estaria conciliando os PCN acerca da leitura de imagens a uma inovação tecnológica pertinente e ainda pouco explorada. “As atividades criativas e divertidas que usam a tecnologia podem aumentar a confiança e a motivação dessas crianças” (CORDEIRO; PIMENTA, 2018, p. 107). Este aspecto aparece com bastante relevância nos seguintes vídeos de realidade virtual: “*A noite estrelada: O mundo de Vincent Van Gogh*” (“*The Starry Night: The world of Vincent Van Gogh*”) (2016), de Nicolas Autheman e “*A jornada interior de Gauguin*” (“*Le voyage intérieur de Gauguin*”) (2017), de Hayoun Kwon.

FIGURA 4 - FOTOGRAMA DE “A NOITE ESTRELADA: O MUNDO DE VINCENT VAN GOGH” (2016) - FONTE: MOTION MAGIC⁶¹.



FIGURA 5 - VINCENT VAN GOGH - “A NOITE ESTRELADA” (1889) - ÓLEO SOBRE TELA - 73 X 92 CM - MUSEUM OF MODERN ART, NOVA IORQUE, EUA - FONTE: WIKIMEDIA⁶².



No primeiro, o mundo de Van Gogh é ampliado de forma vistosa, ao transformar o universo da pintura em um panorama de uma vila. O aspecto mais interessante é como as

⁶¹ Disponível em: <<http://www.shmds.com/en/view.php?aid=102>> Acesso em: 19 de jan. 2022.

⁶² Disponível em:

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Van_Gogh_-_Starry_Night_-_Google_Art_Project.jpg> Acesso em: 24 de nov. 2020.

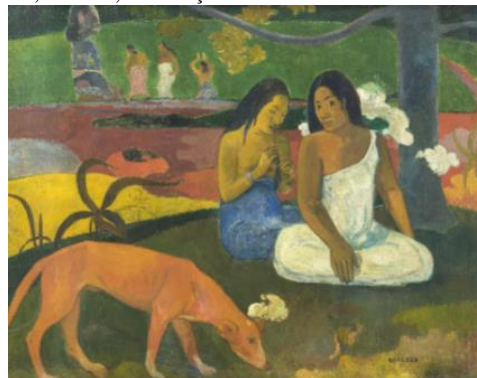
pineladas são representadas como formas vivas e dinâmicas em constante movimento. Esta apresentação reforça a ideia de sugestão de que as imagens são “criadas” e “formadas” a partir do momento em que o aluno interage com elas. A “visita” ao quadro termina em uma recriação das famosas pinturas de “*Quarto em Arles*”⁶³.

No segundo, as obras taitianas de Paul Gauguin, vão assumindo forma com base nos relatos escritos, deixados pelo artista. Desfrutamos de uma recriação poética de suas pinturas, como se o próprio Gauguin estivesse presente na sala de aula narrando sua jornada aos alunos. O aspecto de pineladas se formando, ao mesmo tempo em que o espectador observa as imagens sendo criadas ao seu redor reforça a ideia de coautoria na perspectiva do aluno.

FIGURA 6 - FOTOGRAMA DE “A JORNADA INTERIOR DE GAUGUIN” (2017) - FONTE: BIENNALE DES BEWEGTEN BILDES⁶⁴.



FIGURA 7 - PAUL GAUGUIN - “AREAREA (ALEGRIA)” (1892) - ÓLEO SOBRE TELA - 75 X 93 CM - MUSÉE D'ORSAY, PARIS, FRANÇA - FONTE: MAGAZINE LUIZA⁶⁵.



Reitera-se que o interesse é primordial, para que a disposição de um espectador seja significativa o suficiente, tendo em vista à realização de uma experiência imersiva que seja total e proveitosa. “Para que a experiência aconteça, é necessário que o sujeito esteja exposto, disponível, acessível” (GOULART, 2022, p. 11). Algo que é potencialmente espontâneo, na

⁶³ Pintura, que Van Gogh realizou três versões, entre 1888 e 1889, do quarto que alugou em Arles, França.

⁶⁴ Disponível em: <<https://www.b3biennale.de/WDH-3-ARTE-360-Programm-1.html>> Acesso em: 21 de mai. 2020.

⁶⁵ Disponível em: <<https://www.magazineluiza.com.br/arearea-paul-gauguin-50x63-tela-canvas-para-quadro-santhatela/p/bg04b8513d/de/qepd/>> Acesso em: 19 de jan. 2022.

relação entre os alunos e o uso de mídias tecnológicas, pois eles são, em geral, bastante “vidrados com as novidades tecnológicas” (KARKOW, 2019, p. 22).

Corroborar-se que, apesar de parecer um recurso dispendioso e possivelmente distante da realidade educacional brasileira, em especial a da rede pública, existem dois fatores que permitem que a realidade virtual seja acessível: em primeiro lugar, pode-se encontrar muitas recriações em realidade virtual de pinturas de forma gratuita na plataforma de vídeos online *YouTube*⁶⁶ e alguns fabricantes oferecem versões educacionais, também gratuitas, de seus títulos. Em segundo lugar, é possível encontrar dispositivos HMD de baixo custo disponíveis no mercado, como o *Google Cardboard*⁶⁷, o VR Box, entre outros (OLIVEIRA, 2018).

A utilização de filmes e da realidade virtual em aula de forma didática pode ser de grande valia para professores de artes plásticas, ao aproximar os alunos de uma tecnologia mais condizente com o seu cotidiano e capaz de facilitar o ensino e torná-lo mais envolvente. Se a realidade virtual for pensada como o futuro do cinema é plausível apontá-la como parte da evolução do cinema como linguagem artística, assim como a pintura evoluiu no que diz respeito às técnicas, significados e espectralidade. Se, como citado acima, o cinema apresentou um *upgrade* em relação aos dispositivos de imagens em movimento anteriores a ele como a contemplação coletiva, e a realidade virtual alterou isso novamente ao transformar a contemplação de volta a uma experiência individual, esta segunda transformação ocorreu de forma mais imersiva a partir do desenvolvimento dos elementos narrativos do cinema como o áudio e o efeito de tridimensionalidade.

Cita-se alguns exemplos de como a imersão na obra pode se dar a partir da ênfase em alguns destes elementos, em separado, ou em conjunto. Em “*Fauvista - Veleiros*” (“*Fauvista - Sailboats*”) (2016), de Carlos Monteiro, a recriação de uma obra fauvista⁶⁸, do pintor francês André Derain, o uso de cores puras e vivas é realçado pela proximidade do espectador às manchas de tinta que formam as superfícies chapadas dos objetos. Se Derain “encoraja o

⁶⁶ *YouTube* é uma plataforma de compartilhamento de vídeos criada em fevereiro de 2005. O nome do *website* vem do inglês. A palavra “*you*” significa “você” e “*tube*” significa “tubo”, ou, no caso, gíria utilizada para designar a televisão. No caso, “*You television*” ficaria algo como “Você televisora”, “Você transmite”, “Você na telinha”, etc. Assim como o português, a língua inglesa permite a criação de verbos com base em substantivos.

⁶⁷ *Google Cardboard* é um dispositivo de realidade virtual HMD desenvolvido pela *Google* em junho de 2014 para utilização com aparelhos de *smartphone* e *iPhone*. Ele se caracteriza por ser feito de papelão dobrável e visa a ser um dispositivo de baixo custo para incentivar o interesse e estimular a acessibilidade e o desenvolvimento da tecnologia da realidade virtual.

⁶⁸ O fauvismo foi um movimento artístico de breve duração, entre 1905 e 1907, cujas características eram a utilização de cores puras sem emprego de gradação, simplificação das formas, ausência de profundidade, exacerbação do contorno, impulsividade, cores sem ligação com a realidade e temas cotidianos associados à alegria de viver.

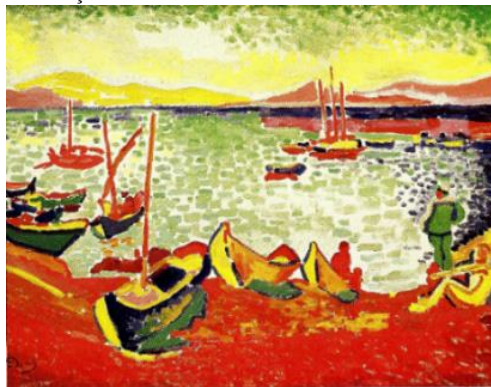
espectador a tomar consciência da tinta como parte física do quadro” (WHITFIELD, 2000, p. 23), a releitura, em realidade virtual, destaca esse aspecto plástico na simulação das texturas.

FIGURA 8 - FOTOGRAMA DE “FAUVISTA - VELEIROS” (2016) - FONTE: GIGOIA STUDIOS⁶⁹.



Há, também, uma fragmentação do ambiente da pintura, ao apresentar cortes e mudanças de ambientes, dentro daquele universo. Isso pode levar os alunos a pensarem o quadro original, e pinturas em geral, como o fragmento de algo maior. Uma pequena observação sobre uma parcela específica de um todo. “Caminhando sobre a areia amarela, verde e azul, ou olhando para a água roxa, você medita nas cores frenéticas que capturam o calor do sol mediterrâneo” (MEIER, 2017, tradução nossa⁷⁰). “Quando uma pintura se torna um espaço que pode ser verdadeiramente explorado (...) você será atraído por um mundo muito mais vivo e animado do que uma simples pintura (XIAOMENG, 2017, tradução nossa⁷¹).

FIGURA 9 - ANDRÉ DERAIN - “BARCOS NO PORTO DE COLLIOURE” (1905) - ÓLEO SOBRE TELA - 72,2 X 91,5 CM - COLEÇÃO PARTICULAR - FONTE: BEAUX ARTS⁷².



Já, em “*Mestres do surrealismo - Magritte*” (“*Sotheby’s masters of surrealism: Magritte*”) (2017), de Nick Granville-Fall, o som, que se caracteriza como um dos elementos mais fundamentais de uma obra audiovisual, se destaca neste vídeo, por ser o mais gerador de

⁶⁹ Disponível em: <<https://gigoiaudios.itch.io/fauvista>> Acesso em: 21 de mai. 2020.

⁷⁰ “Walking over the yellow, green, and blue sand, or looking at the purple water, you meditate on the frenetic colors that captured the warmth of Mediterranean sun”.

⁷¹ “当画作变成了可以真实探索的空间 (...) 不由自主，你会被远比单纯画作来得生动活泼的世界吸引”.

⁷² Disponível em: <<https://www.beauxarts.com/expos/derain-la-revolution-fauve/>> Acesso em: 25 de set. 2020.

imersão. É perceptível o contraste sonoro entre o som dos pássaros que entram pelas janelas abertas e o rugir violento e agressivo do leão. Esta discrepância auditiva reflete a própria oposição entre a ferocidade do leão, e a fragilidade do ovo presentes na obra original. A percepção da composição de elementos inusitados é interessante para levar os alunos a desenvolverem mais eficientemente o pensamento cognitivo.

FIGURA 10 - RENÉ MAGRITTE - “A REFEIÇÃO DO CASAMENTO” (1940) - GUACHE SOBRE PAPEL - 31 X 41,5 CM - COLEÇÃO PARTICULAR - FONTE: SOTHEBY'S⁷³.



FIGURA 11 - FOTOGRAMA DE “MESTRES DO SURREALISMO - MAGRITTE” (2017) - FONTE: YOUTUBE⁷⁴.



Para averiguar-se a percepção, conhecimento e opinião sobre o uso da realidade virtual na educação, a pesquisa realizada com os professores apresentou quatro perguntas relacionadas ao tema. A primeira pergunta foi: “O que você acha da utilização da realidade virtual em sala de aula? Você já utilizou-a? Se sim, descreva a atividade”. Apenas 14 professores (16,7%) afirmaram já ter utilizado realidade virtual em aula. Entretanto desse quantitativo, nota-se que oito professores não entenderam o que seria o conceito de realidade virtual, confundindo-a com o ambiente virtual do ensino remoto à distância ocasionado pela pandemia da COVID-19.

Dessa forma, então, apenas seis professores (7,1%) já haviam realmente utilizado esta tecnologia em aula: o participante 12 afirmou: “Já visitamos sítios históricos e museus graças aos *apps*⁷⁵ de realidade virtual. Visitamos sítios históricos para tratar assuntos de história, assim

⁷³ Disponível em: <<https://www.sothebys.com/en/auctions/ecatalogue/2017/surrealist-art-evening-sale-117003/lot.41.html>> Acesso em: 28 de out. 2020.

⁷⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tyTG1zGB2Xc>> acesso em: 19 de jan. 2022.

⁷⁵ *App* é uma sigla que deriva da palavra inglesa “*application*” (aplicativo). É como são chamados os *softwares* (aplicativos) de dispositivos móveis, como *smartphones*, *tablets*, *iPhones*, *iPads*, entre outros.

como alguns acervos museais”; o participante 15 disse que “é um recurso que estimula o interesse dos alunos. Foi uma experiência incrível sobretudo para as turmas do Ensino Fundamental II. Na Educação Infantil eles se interessam por pouco tempo”; e o participante 22 apontou que a realidade virtual “complementa o processo de ensino e aprendizagem. Usamos um aplicativo para compreensão de moléculas químicas em 4D” O participante 12 leciona história e inglês no Ensino Fundamental II, na rede particular, o participante 15 leciona língua portuguesa no 8º ano do Ensino Fundamental II, na rede pública, e o participante 22 leciona química, física, matemática e ciências no 6º ano do Ensino Fundamental II, na rede pública.

Os outros três professores que afirmaram já terem utilizado a realidade virtual em sala de aula são professores de arte: o participante 77 mencionou o uso do dispositivo para “visita virtual a museus”; o participante 44 afirmou que “esse recurso foi explorado com a finalidade dos estudantes perceberem as pinceladas de artistas em suas pinturas”; e o participante 23 declarou: “A sociedade contemporânea está ligada à tecnologia e a escola deve acompanhar. Hoje, os celulares possuem realidade virtual. Como sou de escola particular, a maioria dos alunos já realizou atividades com realidade virtual. Inclusive em visitas a museus e também produções artísticas”. É interessante apontar que os participantes 23 e 44 citaram práticas que visam uma experiência estética bem próxima do que este projeto propõe. Ambos lecionam na rede particular e atuam no Ensino Fundamental II, e o participante 44 atua no Ensino Médio.

Dessa forma, 70 professores (83%) disseram nunca ter utilizado a realidade virtual na aula. Desses 70, 26 (37,1%) afirmaram que já haviam pensado na possibilidade do uso ao responder a pergunta: “Antes desta pesquisa, você já havia pensado na possibilidade do uso da realidade virtual em sala de aula?”, e explicaram seus interesses: o participante 13 relatou: “Vi e ouvi relatos de quem utilizou e do efeito sobre os educandos”; o participante 16 disse: “Já, mas em escola pública é muito difícil”; e o participante 29 afirmou “Sim, tive interesse, porém não me sinto apta para trabalhar com esse recurso”. É pertinente apontar que três professores desses 26, também pareceram ter confundido a realidade virtual com o ensino remoto.

Por outro lado, 44 professores (62,9%) afirmaram nunca ter pensado nisso, e deram as seguintes explicações: o participante 14 disse que “precisaria de formação para isso”; o participante 45 expôs que “já é complexo demais ter acesso às simples exposições de vídeos” e apontou a realidade virtual como inacessível: “Nunca a utilizei. É inacessível à escola pública”; o participante 61 afirmou: “Acho um tanto utópico para a realidade do ensino público”; e o participante 74 respondeu: “Não para minha disciplina”. Nota-se como algumas respostas e outras a seguir citam motivos que são mencionados em outras partes da pesquisa: falta de tempo, de formação e de recursos na rede pública. Enfatiza-se que dois professores mostraram

interesse em conhecer projetos que tratem desse tema: o participante 56 disse que “seria muito legal conhecer projetos nesta vertente”; e o participante 83 afirmou que “não tinha pensado, mas agora estou ansioso para ver como posso levar esse recurso para dentro da sala de aula”.

Em relação à percepção do uso da realidade virtual de forma pedagógica, 27 (38,6%) apontaram a possibilidade como interessante. Oito são de arte (38,1%): O participante 3 disse: “Acho interessante, alunos gostam de novidade. Nunca utilizei”; o participante 28 declarou: “Bem interessante, principalmente para promover a curiosidade e envolvimento na atividade. Nunca utilizei ou mesmo tive contato pessoal com tal recurso”; o participante 29 afirmou: “Acho muito bacana e próximo aos interesses de boa parte dos alunos, porém, preciso buscar autoformação para poder orientar os alunos em relação a isso”; o participante 63 explicou: “Nunca utilizei. Mas acho que os alunos gostariam bastante. Em minhas aulas poderia levar meus alunos a vários países”; o participante 71 alegou: “Nunca utilizei. Acho interessante porque é um assunto que a maioria dos alunos comentam e entendem. Porém, eu me sinto despreparada para trabalhar isso em sala de aula”; e por fim, o participante 74 comentou: “Nunca utilizei, mas já vi colegas utilizarem e os alunos amam”.

Apenas nove professores (12,9%) apontaram, em suas respostas, a realidade virtual como didaticamente significativa, sendo dois professores de arte (9,5%): o participante 13 a considerou como uma “ferramenta importantíssima. Esta é uma realidade presente no dia a dia de muitos jovens e torna a aprendizagem atrativa e significativa. Infelizmente, ainda não a utilizei”; e o participante 24 afirmou: “Nunca a utilizei. Penso que seja mais uma ferramenta facilitadora no processo de aprendizagem”.

Quatro professores (4,8%) disseram não saber o que acham da realidade virtual por falta de conhecimento e familiaridade com a tecnologia, enquanto apenas 30 (43,8%) afirmaram nunca tê-la usado e, também, não expuseram uma opinião. Totalizando, então, 34 professores (48,6%) que não souberam opinar sobre o uso pedagógico da realidade virtual.

Quando se pensa no uso da tecnologia na educação pondera-se, inicialmente, as disciplinas exatas por conta de dispositivos e *softwares* de cálculos ou das disciplinas das ciências biológicas. As artes plásticas, apesar de serem normalmente associadas ao trabalho manual nas escolas, oferecem grandes possibilidades de associação e uso da tecnologia, inclusive, porque as próprias linguagens artísticas já fazem uso dela há um bom tempo. “A metodologia da educação tem que acompanhar a tecnologia. Mas a escola tem que oferecer oportunidade para as artes. Tecnologia e artes” (FILHO *apud* MIRANDA, 2011, p. 97). A tecnologia da realidade virtual, apesar de estar sendo explorada, desde a década de 1960, passou a tornar-se mais acessível ao grande público a partir dos anos 2010, por meio da grande indústria

da informática (BAILEY; BAILENSON, 2017).

Embora a realidade virtual seja bastante atrativa tanto para adultos quanto para crianças, há grande cautela dos pais, em geral, em relação a permitir que seus filhos a manejem, assim como há um resguardo por parte de alguns fabricantes do dispositivo ao estabelecerem recomendações de uma idade mínima um tanto alta, para seu uso⁷⁶ (REALIDADE, 2018; WITTE, 2018). Em vista a analisar o entendimento que os docentes têm sobre o uso adequado e suas possíveis restrições com os alunos, indagou-se na pesquisa: “Você acha que deve existir restrições de idade no uso de realidade virtual?”. 62 professores (73,8%) afirmaram que não, enquanto 17 (20,2%) afirmaram positivamente e cinco (5,9%) disseram não saber responder.

Dentre os 62 professores que assinalaram que não deveria existir restrições, 49 (79%) não explicaram o motivo e dez (16,1%) destacaram a importância do uso da tecnologia estar alinhado ao planejamento escolar: o participante 24 afirmou: “Penso que se deva levar em conta o tratamento entre o conteúdo proposto e a idade do aluno”; o participante 56 disse: “Acredito no diálogo antes da atividade para contextualizar o uso”; o participante 59 declarou: “Eu teria que investigar um pouco mais para pensar em restrições. Mas acredito que não haveria problemas para o Ensino Médio, onde eu trabalho”; o participante 60 respondeu que ela “deve ser adaptada aos conteúdos e série da turma”; o participante 69 defendeu a não restrição, “mas adequação da proposta para o interesse e faixa etária do alunado”; o participante 80 seguiu a mesma linha, ressaltando que “também não pode deixar perder o foco da atividade”; e o participante 18 declarou que “qualquer pessoa poderia ter acesso à realidade virtual”.

Apesar de alguns professores terem enfatizado a importância do planejamento, percebe-se que a grande maioria se declarou contra restrições, mas não explicou o porquê de suas respostas, ou por falta de conhecimento mais profundo, ou por falta de contato com a tecnologia. Ratifica-se esse ponto de vista com o fato de que alguns professores (dos que se pode identificar) não souberam distinguir realidade virtual do ambiente virtual do ensino remoto.

Dentre os 17 professores a favor de restrições, seis (35,3%) não justificaram os motivos e oito (47,1%) citaram o limite etário: o participante 5 defendeu o uso para “crianças a partir de 6 anos”; o participante 15 cogitou para “menores de dois anos (não tive experiências concretas)”; o participante 28 sustentou que “talvez para as crianças muito pequenas possa causar algum tipo de confusão. Mas teria que estudar melhor o assunto para saber”; o participante 11 respondeu “a partir do Ensino Fundamental II”; e o participante 12 declarou:

⁷⁶ A Sony recomenda a idade mínima de 12 anos, enquanto o Facebook recomenda a idade mínima de 13 anos para utilização de seus dispositivos HMD. <<https://canaltech.com.br/games/playstation-vr-nao-e-recomendado-para-menores-de-12-anos-59561/>> Acesso em: 12 de mar. 2020.

“Não tenho conhecimento o suficiente para opinar. Suponho que possa ser danoso para o desenvolvimento cognitivo de crianças na primeira infância, mas fora isso só consigo especular”. Três professores (17,6%) apontaram a adequação do conteúdo à faixa etária dos alunos: Para o participante 3, “depende do que for passado”; para o participante 8, “depende, porque nem todas as idades têm condições de interpretar e acompanhar o que acontece”; e o participante 44 afirmou que “o que pode ter é classificação indicativa”.

Crianças e jovens em idade de desenvolvimento cognitivo vivenciam de forma diferente dos adultos a experiência da realidade virtual. Se por um lado, o alto grau de realismo percebido, durante a imersão, por uma criança pode gerar aspectos positivos, como o aumento das capacidades sensoriais e o estímulo de habilidades cognitivas, por outro, pode gerar aspectos negativos, como uma possível dificuldade em diferenciar a realidade da sua representação.

As crianças pequenas (...) podem responder cognitivamente e comportamentalmente aos meios sensoriais salientes e imersivos como IVR⁷⁷ de maneiras diferentes dos adultos. A IVR coloca os usuários diretamente no conteúdo da mídia, potencialmente tornando a experiência muito vívida e real para as crianças. Por exemplo, usando um HMD, apresentou-se crianças de 6-18 anos de idade relatando níveis mais altos de presença e “realismo” de um ambiente virtual em comparação com adultos de 19-65 anos de idade. Se crianças pequenas experimentam IVR como mais real do que adultos, eles podem ser mais influenciados pelo conteúdo em ambas formas positivas (por exemplo, educação pró-social) e negativa (por exemplo, aumento do materialismo) (BAILEY; BAILENSEN, 2017, p. 186, tradução nossa⁷⁸).

Se para uma criança em formação existe uma dificuldade, que vai diminuindo à medida que ela vai crescendo, em diferenciar algo concreto de sua representação visual plana, talvez a dificuldade em perceber isso na representação virtual imersiva seja maior. Se por um lado, a percepção realista sobre algo virtual pode intensificar a assimilação das informações visuais recebidas, em contrapartida, a possibilidade de não se diferenciar o real da representação, pode influenciar a percepção da realidade e seus sentimentos em relação a ela por parte da criança. “A IVR pode criar experiências realistas, de riqueza sensorial, que colocam as crianças diretamente no conteúdo, o que pode fazer com que seja um desafio para elas reconhecerem

⁷⁷ *Immersive Virtual Reality* (Realidade Virtual Imersiva).

⁷⁸ “Young children, in contrast, may respond cognitively and behaviorally to sensory salient and immersive media like IVR in ways that differ from adults. IVR places users directly into the media content, potentially making the experience very vivid and real for children. For example, using an HMD, found children of 6-18 years of age reported higher levels of presence and “realness” of a virtual environment compared with adults 19-65 years of age. If young children experience IVR as more real than adults, they may be more likely to be influenced by the content in both positive (e.g., prosocial education) and negative ways (e.g., increased materialism)”.

que é uma representação” (*Id. Ibid.*, p. 187, tradução nossa⁷⁹).

Levando em conta que essas dificuldades podem ser salientadas devido ao alto grau de imersão é interessante, então, que seu nível seja abreviado pelo docente durante a experiência, como por exemplo, a supressão do uso de fones de ouvido. Assim, a imersão seria apenas visual e ele poderia manter o aluno dentro do limite entre a percepção da realidade e sua representação. Outro aspecto a ser considerado é que quanto mais realista a representação na imersão, mais difícil pode ser a assimilação da percepção da imagem como símbolo e não realidade. Desta forma, como a maior parte das pinturas representadas nesta tecnologia estão ligados às estéticas modernistas de representação não-realista, esta dificuldade pode ser atenuada. Além disso, tratam-se de imersões de três graus de liberdade⁸⁰, onde o espectador vê o ambiente à sua volta apenas pelos movimentos que realiza com a cabeça. Qualquer outro movimento é de responsabilidade do dispositivo que vagueia pelo ambiente da pintura (CINEASTAS, 2019).

Pode-se apontar também que a partir dos seis anos de idade, as crianças já têm um desenvolvimento adiantado (embora não completo) de funções executivas, como a memória de trabalho e processos cognitivos, o que possibilita maior distinção de simulação de realidade. Embora a imersão, quando extremamente realista, possa gerar falsas memórias em crianças após uso prolongado, mesmo quando o ambiente virtual for um lugar impossível de existir, essa possibilidade é mais propícia em crianças abaixo dos seis anos. Além disso, a probabilidade está proporcionalmente ligada ao grau de imersão.

Durante os anos pré-escolares, a dupla representação e a sensação de si mesmo nas crianças ainda está amadurecendo, o que poderia explicar porque este grupo⁸¹ era suscetível a criar falsas memórias depois de todas as condições (ou seja, imaginar nadar com baleias, ver-se nadando com elas na IVR, ver outra criança nadar com baleias na IVR). Em contraste, as crianças mais velhas (6-7 anos) podem ter tido uma compreensão mais forte do autorreconhecimento, mas compreender como sua autoimagem foi representada na IVR pode ter sido particularmente desafiador. O IVR proporciona uma imersão que permite que conteúdos virtuais e representações digitais pareçam reais mesmo quando o cenário virtual é impossível no mundo físico. Como as crianças vivenciam a IVR e como a imersão afeta as crianças pode variar de acordo com a idade, as habilidades cognitivas, e o tipo de imersão utilizado na tecnologia de mídia (BAILEY; BAIENSON, 2017, p. 192, tradução nossa⁸²).

⁷⁹ “IVR can create realistic sensory-rich experiences that place children directly into the content, which could make it challenging for them to recognize that it is a representation”.

⁸⁰ Nos vídeos de 3 graus de liberdade “não podemos andar pelos ambientes virtuais, apenas ouvi-los e olhá-los em três sentidos, correspondentes aos movimentos de nossa cabeça” (CINEASTAS, 2019, p. 15).

⁸¹ Crianças com menos de 6 anos.

⁸² “During the preschool years, children’s dual representation and sense of self in media is still maturing, which could explain why this group was susceptible to creating false memories after all conditions (i.e., imagining swimming with whales, seeing the self-swim with whales in IVR, seeing another child swim with whales in IVR). In contrast, the older children (6- to 7-year olds) may have had a stronger understanding of self-recognition, but understanding how the self was represented in IVR may have been particularly challenging. IVR provides

Diante disso, pode-se aumentar consideravelmente o entendimento da criança em relação ao reconhecimento de uma representação imersiva ao não aprofundar tanto a imersão em relação aos graus de liberdade, citados acima, durante a experiência estética. A tecnologia da realidade virtual tem sido apontada como uma ferramenta educacional eficiente, especialmente, em relação ao desenvolvimento cognitivo.

IVR também tem sido usado como uma ferramenta para a educação. Tem sido usado para facilitar aprendizagem de várias habilidades e áreas de conteúdo, como visualização de frações (...) e treinamento cognitivo para crianças com TDAH⁸³ ou com Transtorno do Espectro do Autismo⁸⁴ (*Id., Ibid.*, p. 193, tradução nossa⁸⁵).

A realidade virtual também tem sido apontada como eficaz no ensino para crianças com deficiências intelectuais e em tratamentos de saúde como cuidados em crianças com queimaduras, câncer e no auxílio na aplicação de injeções⁸⁶.

Outro aspecto ainda pouco investigado do uso da realidade virtual com crianças é a possibilidade de algum tipo de fadiga visual que possa ser ocasionado pelo uso prolongado do dispositivo HMD. Porém, há estudos que mostram que o uso, em tempos prolongados de 30 a até 80 minutos em crianças e jovens dos 5 aos 16 anos não causam quaisquer efeitos diferentes dos que seriam suscitados se elas estivessem assistindo a uma televisão de alta definição pelo mesmo período.

Em resumo, o dispositivo de visualização binocular demonstrou ser um bom display HMD para uso por crianças. Assistir por 30 min. foi relativamente

immersion that allows virtual content and digital representations to appear real even when the virtual scenario is impossible in the physical world. How children experience IVR and how immersion affects children may vary according to age, cognitive abilities, and type of immersive media-technology used.”

⁸³ Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. <<https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>> Acesso em 13 de mar. 2020.

⁸⁴ Transtornos do espectro autista são distúrbios do neurodesenvolvimento caracterizado por deficiente interação e comunicação social, padrões estereotipados e repetitivos de comportamento e desenvolvimento intelectual irregular, frequentemente com retardo mental. Os sintomas começam cedo na infância. Na maioria das crianças, a causa é desconhecida, embora, em alguns casos, existam evidências de um componente genético ou uma causa médica. O diagnóstico é baseado no histórico sobre o desenvolvimento e observação. O tratamento consiste no controle do comportamento e às vezes tratamento medicamentoso.

<<https://www.msmanuals.com/pt/profissional/pediatria/dist%C3%BArbios-de-aprendizagem-e-desenvolvimento/transtornos-do-espectro-autista#:~:text=Transtornos%20do%20espectro%20autista%20s%C3%A3o,irregular%2C%20frequentemente%20com%20retardo%20mental.>> Acesso em: 14 de mar. 2020.

⁸⁵ “IVR has also been used as a tool for education. It has been used to facilitate learning for various skills and content areas such as visualizing fractions (...) and cognitive training for children with ADHD or with Autism Spectrum Disorder”.

⁸⁶ <<https://presleyson.com.br/2018/10/13/realidade-virtual/>> Acesso em: 20 de mar. 2020.

assintomático, resultando em poucos aumentos de sintomas, e estes foram de natureza transitória e relatados por 50% dos indivíduos. O HMD foi capaz de ser usado confortavelmente por até 80 min. e é, portanto, ideal para aplicações como assistir filmes e jogar videogames. A alta qualidade de imagem e ergonomia do HMD (particularmente seu peso leve), resultou em poucas mudanças oculomotoras, a maioria das quais não foram maiores do que as observadas após visualização com uma HDTV⁸⁷. A redução na AV⁸⁸ sem auxílio⁸⁹ foi a única medida oculomotora que mudou de forma consistente em ambas as sessões de visualização de 30 e 80 minutos e foi a mudança mais comumente observada em ambas as sessões. Investigações mais aprofundadas na causa da redução da AV sem auxílio são necessárias (KOZULIN; AMES; MCBRIEN, 2009, p. 855, tradução nossa⁹⁰).

Pensa-se, por isso, em disponibilizar a experiência da apreciação da pintura pela realidade virtual em um tempo bem mais curto, como uma margem de segurança de dois a cinco minutos. Talvez, uma vez em cada semestre. Desse modo, evita-se qualquer risco de superexposição. É importante também que o dispositivo HMD tenha boa adaptação e ajuste para regular-se confortavelmente na cabeça e nos olhos de qualquer aluno (*Id. Ibid.*).

Afirmar que a melhor forma de apreciar uma pintura é vê-la, presencialmente, sozinho e em um ambiente calmo seria um pouco redundante. Porém sabe-se que na educação isso é bem complicado. Além da obviedade de que ao levar uma turma inteira a um museu para observar algumas obras, eles estarão em grupos e diversos fatores poderão contribuir para a dispersão dos alunos, há também inúmeras dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas, como conseguir transporte adequado, pessoal para acompanhar a visita e datas disponíveis.

Logicamente não se menospreza a importância da visita a um museu e o contato direto com as obras, sendo essa experiência inestimável, tanto para os professores de artes plásticas quanto para os seus alunos e a comunidade escolar. Porém sabe-se das dificuldades que muitas escolas têm em relação à distância aos museus ou de situarem-se em municípios que não contam com a presença de museus ou institutos culturais. Ou seja, chegar a ter contato físico com a obra original estaria fora de questão para estes alunos.

⁸⁷ *High Definition Television* (Televisão de Alta Definição).

⁸⁸ A Acuidade Visual (AV) de uma pessoa é a sua capacidade funcional de visão.

<<https://hospitaldeolhos.net/dicas/acuidade-visual/>> Acesso em: 20 de mar. 2020.

⁸⁹ Acuidade Visual sem auxílio é a visão normal de uma pessoa, sem a necessidade de qualquer tipo de correção como óculos ou lente de contato.

⁹⁰ “In summary, the Binocular Viewer has been demonstrated to be a good HMD display for use by children. Viewing for 30 min was relatively asymptomatic, resulting in few symptom increases, and these were transient in nature and reported by 50% of subjects. The HMD was able to be used comfortably for up to 80 min and is, therefore, ideal for such applications as watching movies and playing video games. The high image quality and ergonomics of the HMD (particularly its light weight), resulted in few oculomotor changes, most of which were no greater than that observed after viewing with a HDTV. The reduction in near unaided VA was the only oculomotor measure to have consistently changed in both the 30- and 80-min viewing sessions and was the most commonly observed oculomotor change in both these sessions. Further investigation into the cause of the reduction in near unaided VA is warranted”.

Sendo a visão, um dos sentidos mais estimulados pelo uso da realidade virtual e o dispositivo, estimulador de uma percepção que implica sensações de presença em relação ao que se vê, de forma que é impossível qualquer indiferença por parte do espectador (BAILEY; BAIENSON, 2017), defende-se seu uso como uma forma de se aprofundar a apreciação e percepção significativas de uma pintura. A imersão ultrarrealista proporcionada pela realidade virtual pode fomentar a subjetividade da experiência perceptiva de uma pintura por meio de uma sensação psicológica de fidelidade sensorial em um ambiente simulado.

Um artefato simbólico, como uma imagem (...) é um objeto concreto e uma representação de algo diferente de si mesmo. Para usar esses objetos de forma eficaz, uma pessoa deve alcançar a representação dupla, ou seja, deve-se representar mentalmente o próprio objeto concreto e sua relação abstrata com o que ele representa. (DELOACHE *apud Ibid.*, p.187, tradução nossa⁹¹).

Para fazer um levantamento da compreensão que os professores têm sobre as possibilidades que a realidade virtual pode ofertar aos alunos, questionou-se na pesquisa: “Quais possibilidades pedagógicas você acredita que a realidade virtual possa proporcionar?”. O percentual foi o seguinte: 57 professores (67,9%), 13 de arte (54,2%), indicaram “desenvolvimento de raciocínio lógico”. 64 professores (76,2%), 18 de arte (75%), apontaram “desenvolvimento de habilidades cognitivas”. 72 professores (85,7%), 19 de arte (79,2%), marcaram “desenvolvimento da criatividade”. 53 professores (63,1%), 15 de arte (62,5%), assinalaram “estímulo do raciocínio lógico”. 65 professores (77,4%), 20 de arte (83,3%), sinalizaram “estímulo de habilidades sensoriais e motoras”. 59 professores (70,2%), 18 de arte (75%), marcaram “desenvolvimento espacial”. 55 professores (65,5%), 20 de arte (83,3%), consideraram “estímulo da percepção estética”. 66 professores (78,6%), 20 de arte (83,3%), demarcaram “desenvolvimento de maior interesse pelo objeto de estudo”. 49 professores (48,3%), 14 de arte (58,3%), selecionaram a “possibilidade de encarar o objeto de estudo de forma mais objetiva”. Havia também uma 10ª opção para que o participante indicasse qualquer possibilidade não citada pela pesquisa. Nenhum professor utilizou essa opção.

Percebe-se que estímulos e desenvolvimentos mais ligados à sensibilidade e experiência estética tiveram um índice maior de citação entre os professores de arte, como o estímulo de habilidades sensoriais e da percepção estética, enquanto que o desenvolvimento da criatividade foi o mais apontado por professores em geral, o que revela a relação que a realidade virtual

⁹¹ “A symbolic artifact such as a picture (...) is both a concrete object and a representation of something other than itself. To use such objects effectively, one must achieve dual representation, that is, one must mentally represent the concrete object itself and its abstract relation to what it stands for”.

mantém com a criação artística e corrobora que ela não é um mero artefato tecnológico. A possibilidade menos apontada, do uso da realidade virtual com uma maior objetividade em relação ao conteúdo, pode ser explicada por poder ser mais notada apenas com o efetivo uso do dispositivo em aula, o que a maioria dos educadores não teve, ainda, a oportunidade de realizar.

A realidade virtual pode simular lugares que estão longe de nosso alcance econômico e logístico, como o palácio Taj Mahal na Índia e a Grande Muralha da China, lugares de acesso muito restrito, como a caverna de Chauvet⁹² na França, ou lugares perigosos, como no meio da savana no Zâmbia, cercado de leões, lugares imaginários, ou impossíveis de serem adentrados fisicamente como o cenário de uma pintura. Seu uso no ensino possibilita que os alunos possam ter contato direto com conteúdos relevantes das disciplinas, os quais teriam um considerável custo ou seriam inalcançáveis, como visitar um museu em um lugar muito distante para apreciar determinadas obras de arte.

Enfatiza-se como a realidade virtual pode ser significativa no estímulo da percepção sensorial dos alunos. O contato com um áudio espacial em 360° pode aguçar o espectador a perceber com mais atenção os sons a sua volta durante a exibição e também potencializar sua capacidade perceptiva em relação ao mundo que o cerca. O aluno estará mais apto a compreender e dominar uma grande variedade de estímulos à sua volta.

Como o som geralmente é o *pano de fundo* da experiência visual, ignoramos a maior parte como irrelevante e aplicamos valores visuais a todas as situações. Ao tratar os valores visuais como *destaque*, fazemos com que alguns sons pareçam mais importantes que outros, alguns “indesejáveis”, alguns “feios”, alguns “perturbadores”. Ao realizar a maioria destas reações ao som, não conseguimos desenvolver uma compreensão do que ele é, como ele nos afeta, que tipo de termos ele apresenta (MCLUHAN; HUTCHON; MCLUHAN, 1977, p. 13, tradução nossa⁹³).

Uma característica específica do uso da realidade virtual na recriação de pinturas é o foco na apreciação da pintura, e não na elaboração, criação e uso de avatares⁹⁴. Essa

⁹² A Caverna de Chauvet ou Chauvet-Pont-d'Arc é uma caverna de pinturas rupestres localizada no sul da França, na região de Ardèche. Foi descoberta em 1994 por um trio de espeleólogos. A caverna tem entrada rigorosamente restrita e controlada, para evitar danos às pinturas inestimáveis, sendo acessível apenas a alguns poucos pesquisadores. Em 2010, o cineasta alemão Werner Herzog recebeu permissão para realizar um filme em 3D das pinturas: “*A caverna dos sonhos esquecidos*” (“*Cave of Forgotten Dreams*”), citado nesta pesquisa.

⁹³ “Because sound is usually *ground* for sighted experience, we ignore most of it as irrelevant, and apply visual values to all situation. By treating visual values as *figure*, we make some sounds seem more important than others, some 'unwanted', some 'ugly', some 'disturbing'. In making most of these responses to sound, we fail to develop an understanding of what it is, how it affect us, what sort of terms it presents”.

⁹⁴ Avatar é um cibercorpo inteiramente digital, uma figura gráfica de complexidade variada que empresta sua vida simulada para o transporte identificatório de cibercorpos para dentro dos mundos paralelos do ciberespaço como a realidade virtual.

particularidade pode levar a criança a focar sua atenção mais em perceber e entender o ambiente ao redor, trabalhando mais sua percepção cognitiva espacial, do que em suas ações no mundo virtual, as quais podem estar limitadas exclusivamente à percepção criativa durante a imersão. Evita-se, assim, qualquer possibilidade de mudança de comportamento, confusão de sentimentos ou de memórias nela.

Apresenta-se, também, como exemplo, as seguintes recriações em realidade virtual: a primeira é “*Surrealista - A canção de amor - Tributo a Giorgio de Chirico*” (“*Surrealista - The song of love - Tribute to Giorgio de Chirico*”) (2020), de Carlos Monteiro. A imersão tem início em um museu/galeria, onde o espectador vai ao encontro da tela original bidimensional e, como mágica, entra em seu mundo, assim como ocorre com o personagem do pintor, no segmento sobre Van Gogh, no filme “*Sonhos*” (“*Yume*”) (1990), de Akira Kurosawa. Entretanto, nesse caso, há um diferencial, pois o museu já está caracterizado como um ambiente, onde “o espaço (...) confunde-se com as coisas, o princípio lógico se inverte no princípio do não-lógico, do absurdo” (ARGAN, 2010, p. 496), como na pintura metafísica de Giorgio de Chirico.

FIGURA 12 - GIORGIO DE CHIRICO - “A CANÇÃO DE AMOR” (1914) - ÓLEO SOBRE TELA - 73 X 59,1 CM - MUSEUM OF MODERN ART, NOVA IORQUE - FONTE: WIKIPEDIA⁹⁵.



Nota-se que em suas obras, os cenários metafísicos de arquitetura surreal e inexplicável “estão implorando por habitantes. As colunatas vazias, torres e estações de trem que compõem sua arte convidam o espectador a passear, sozinho, por suas estranhas cenas ensolaradas” (MCMULLAN, 2016, tradução nossa⁹⁶). É um convite a uma imersão espacial pela qual o personagem do filme “*Enigma de um dia*” (1996), de Joel Pizzini, enveredou e aqui se torna

⁹⁵ Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/File:De_Chirico%27s_Love_Song.jpg> Acesso em: 27 de out. 2020.

⁹⁶ “(...) are begging for inhabitants. The empty colonnades, towers and train stations that make up his art invite the viewer to wander, alone, through their strange sun-caked scenes”.

possível para o espectador. Dessa forma, o encontro com elementos imaginários é intensificado devido às “possibilidades de leitura que a interatividade proporciona” (BUGARIN, 2021b, p. 8). Apresenta-se assim, uma proximidade da criatividade com a realidade.

FIGURA 13 - FOTOGRAMA DE “*SURREALISTA - A CANÇÃO DE AMOR - TRIBUTO A GIORGIO DE CHIRICO*” (2020) - FONTE: YOUTUBE⁹⁷.



Já, em “*O sol de Edvard Munch*” (“*Die Sonne von Edvard Munch*”) (2019), de Mike Robbins e Harmke Heezen, a realidade virtual recria o antes e o durante de “*O sol*” (1911) de Edvard Munch. Esta pintura foi realizada para decorar o auditório da Universidade de Oslo, como painel central de 11 pinturas. Munch busca representar os efeitos de percepção sobre a luz e a cor na retina humana. A forma como esses efeitos são recriados lembra um pouco a arte cinética⁹⁸, em que as tintas são substituídas por efeitos de luz e contraste de cores.

FIGURA 14 - FOTOGRAMA DE “*O SOL DE EDVARD MUNCH*” (2019) - FONTE: YOUTUBE⁹⁹.



“*O Sol*” é uma força da natureza. Ele é selvagem, enérgico e avassalador em seu brilho. Com este trabalho, Edvard Munch, conhecido por suas pinturas escuras e sombrias, pinta uma ode ardente ao portador de luz e calor após o longo inverno norueguês. Munch adorou-o como um antigo símbolo de vida, mas também estava interessado no poder da luz. O que a luz faz ao nosso cérebro? Podemos ver além dos limites físicos de nossos olhos? (SCHÄFER; TSCHURTSCHENTHALER, 2018, p. 114, tradução nossa¹⁰⁰).

⁹⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Kh59iJOaobA>> acesso em: 19 de jan. 2022.

⁹⁸ Corrente artística que baseia a criação da obra de arte no uso de efeitos visuais que visam apresentar movimento físico ou a impressão do movimento por meio de ilusão de ótica.

⁹⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Hi-yt5KWFgg>> Acesso em: 19 de jan. 2022.

¹⁰⁰ “‘*The Sun*’ is a force of nature. It is wild, energetic, and overpowering in its brightness. With this work, Edvard Munch, known for his dark and gloomy paintings, paints a fiery ode to the bringer of light and warmth after the

FIGURA 15 - EDVARD MUNCH - “O SOL” (1911) - ÓLEO SOBRE TELA - 455 X 780 CM - UNIVERSITETET I OSLO, OSLO, NORUEGA - FONTE: EDVARD MUNCH¹⁰¹.



Outro exemplo é “A grande onda” (“*The great wave*”) (2019), de Takahide Ishii. Esta realidade virtual se inicia com uma narrativa mais elaborada, em que pequenas pessoas apresentam diversas obras de Katsushika Hokusai, dentro de uma sala fechada. Logo depois, o espectador se vê imerso no ambiente de sua obra: a gravura “A grande onda de Kanagawa” (1833). Vemos a obra como se estivéssemos imersos dentro da mente criativa do artista, que vai “montando” e elaborando a composição através de formas, que vão sendo criadas e formadas. Esta releitura mostra como pode se dar o desenvolvimento de um estilo, a partir de um único assunto. Afinal, Hokusai trabalhou esse tema em diferentes abordagens e estilos, e a apresentação de diferente recriações audiovisuais de sua obra também reforça isto. Cita-se, por exemplo, o filme “*Hokusai*” (1953), de Hiroshi Teshigahara, que apresenta uma leitura específica da gravura, a partir do uso de movimentos de câmera e elementos sonoros. O filme é como um retrato pictórico, produzido na linguagem audiovisual com a câmera como pincel.

FIGURA 16 - KATSUSHIKA HOKUSAI - “BARCO DE CARGA VELOZ LUTANDO CONTRA AS ONDAS” (1805) - IMPRESSÃO EM XILOGRAVURA, TINTA E COR SOBRE PAPEL - 18,5 X 24,5 CM - MUSEUM OF FINE ARTS, BOSTON, EUA - FONTE: WIKIMEDIA¹⁰².



long Norwegian winter. Munch loved it as an ancient symbol of life, but was also interested in the power of light. What does light do to our brain? Can we see beyond the physical boundaries of our eyes?"

¹⁰¹ Disponível em: <<https://www.edvardmunch.org/the-sun.jsp#prettyPhoto>> Acesso em: 27 de out. 2020.

¹⁰² Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Oshiokuri_Hato_Tsusen_no_Zu.jpg> Acesso em: 19 de jan. 2022.

FIGURA 17 - FOTOGRAMA DE “A GRANDE ONDA” (2019) - FONTE: YOUTUBE¹⁰³.



Em, “*O monge à beira-mar de Caspar David Friedrich*” (“*Le moine au bord de la mer de Caspar David Friedrich*”) (2018), de Mike Robbins e Harmke Heezen, ocorre uma mistura de recriação digital e filmagem *live-action*¹⁰⁴, ao utilizar-se uma pessoa real para representar o personagem da pintura “*O monge à beira-mar*” (1810). Para transmitir a sensação de solidão e melancolia do monge, somos colocados bem próximos a ele e assumimos seu ponto de vista. A realidade virtual aqui recria a obra e a ressignifica, ao transformar o espectador, de um observador de segunda ordem¹⁰⁵, (GUMBRECHT, 2014) ao próprio protagonista da obra, cuja recriação passa a ter cor no exato momento que o espectador incorpora na figura do monge.

FIGURA 18 - FOTOGRAMA DE “O MONGE À BEIRA-MAR DE CASPAR DAVID FRIEDRICH” (2018) - FONTE: YOUTUBE¹⁰⁶.



FIGURA 19 - CASPAR DAVID FRIEDRICH - “O MONGE À BEIRA-MAR” (1810) - ÓLEO SOBRE TELA - 110 x 171,5 CM - STAATLICHE MUSEEN ZU BERLIN, BERLIN, ALEMANHA - FONTE: WIKIPEDIA¹⁰⁷.



¹⁰³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=q6dkx1DHIiA>> Acesso em: 19 de jan. 2022.

¹⁰⁴ Termo utilizado para designar filmes realizados com elementos e pessoas reais, ao contrário da animação.

¹⁰⁵ “Observação de segunda ordem significa localizar um observador no mundo que observa outros e gerar as várias versões do mundo (incluindo o nosso observador) - apesar de só podermos fazê-lo em um mundo” (BECHMANN; STEHR, 2001, p. 195).

¹⁰⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VWwDt-hcHGU>> Acesso em: 19 de jan. 2022.

¹⁰⁷ Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Caspar_David_Friedrich_-_Der_M%C3%B6nch_am_Meer_-_Google_Art_Project.jpg> Acesso em: 28 de out. 2020.

Por fim, cita-se um vídeo de caráter mais didático: “*Explore pinturas rupestres*” (“*Explore cave paintings*”) (2017), de Lippy. No cinema, Werner Herzog utilizou a tecnologia do 3D no filme “*A caverna dos sonhos esquecidos*” (“*Cave of Forgotten Dreams*”), para representar, de forma dinâmica, e que fizesse jus à potência de suas formas, imagens de pinturas rupestres. A realidade virtual neste vídeo amplia este potencial na recriação das pinturas, por meio de animação. De forma a transmitir com maior envolvimento a atmosfera da época e buscando transportar para o presente a sensação exercida pelas pinturas nos antigos habitantes do local, este registro das imagens rupestres conta, em tom didático, a história e o significado dessas pinturas.

FIGURA 20 - FOTOGRAMAS DE “*EXPLORE PINTURAS RUPESTRES*” (2017) - FONTE: UPLOAD VR¹⁰⁸.



FIGURA 21 - AUTOR DESCONHECIDO - “*BISONTE*” (15.000 A.C.) - PINTURA COM PIGMENTOS VERMELHOS E PRETOS SOBRE ROCHA - 3 X 2,5 M - CUEVA DE ALTAMIRA, SANTILLANA DEL MAR, ESPANHA - FONTE: WIKIPEDIA¹⁰⁹.



(...) as técnicas de presentificação do passado tendem obviamente a enfatizar a dimensão do espaço - pois só em exibição espacial conseguimos ter a ilusão de tocar objetos que associamos ao passado. Isso pode explicar a crescente popularidade dos museus, bem como um interesse renovado na reorientação da subdisciplina histórica da arqueologia. Ao mesmo tempo, a tendência para a espacialização nos torna mais atentos às limitações da historiografia como meio textual nas atividades de tornar presente o passado (GUMBRECHT, 2010, p. 154).

¹⁰⁸ Disponível em: <<https://uploadvr.com/vr-cave-part-2-lippy/>> acesso em: 19 de jan. 2022.

¹⁰⁹ Disponível em: <<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:AltamiraBison.jpg>> Acesso em: 28 de out. 2020.

Aponta-se que o processo de imersão ocorre em três níveis: o envolvimento, onde o espectador dedica sua atenção e foco à experiência; a absorção, onde a experiência estética é resultado das sensações geradas durante a apresentação; e a imersão total, quando o espectador é totalmente inserido na percepção daquela “nova” realidade (GOULART, 2022). A tecnologia da realidade virtual tem sido usada com o intuito de acentuar a experiência de fruição sensorial, como nas instalações. Inicialmente, desenvolvidas com o objetivo de criticar a mercantilização de obras de arte¹¹⁰, “as instalações evoluíram para uma forma artística tridimensional que transforma o espaço de exposição num ambiente imersivo” (KING, 2011, p. 505).

Observa-se que a imersão na realidade virtual possibilita uma apropriação dos conceitos do espectador se tornar parte da obra e da experiência estética ser responsável por produzir o sentido da mesma, do *happening*. Derivado da performance, o *happening* se caracteriza por ser menos conduzido de forma consciente e possibilitar a interação e participação direta ou indireta do público, onde “distintos materiais e elementos são orquestrados de forma a aproximar o espectador, fazendo-o participar da cena proposta pelo artista” (HAPPENING, 2015). A interatividade do dispositivo propicia a participação direta do espectador no contexto da obra “a partir da geração de sensações na experiência imersiva” (BUGARIN, 2021b, p. 8) durante a fruição. O sentido será gerado a partir das interações e percepções, tal qual uma instalação ou um *happening*. “As pessoas poderão alegar que nunca experimentamos as coisas separadamente, que elas estão sempre fundidas. E isto é o ‘*happening*’, a fusão de todas as percepções sensoriais” (ONO, 2009, p. 279).

O sentido da obra está diretamente ligado a como os espectadores interagem com o artista e a atividade¹¹¹ em andamento e tem como base o encadeamento de reações perceptivas. “Os melhores participantes têm sido pessoas que normalmente não estão engajadas em arte ou performance, mas que são movidas a tomar parte em uma atividade que já é significativa para eles em suas ideias, mas natural em seus métodos” (KAPROW, 1966, p. 265, tradução nossa¹¹²).

Este aspecto é evidente, em especial, no vídeo “*Um acontecimento na floresta*” (“*A happening in the woods*”) (2017), de Carlos Monteiro, que cria a simulação de uma instalação artística minimalista, situada em uma floresta virtual. Inicialmente, as instalações artísticas

¹¹⁰ As instalações artísticas eram realizadas na intenção de serem obras efêmeras e que dificilmente poderiam ser armazenadas ou transportadas. Assim, suas existências se dariam apenas durante o tempo de exibição, evitando assim sua mercantilização. Outras expressões artísticas como a arte conceitual e o *happening* também visavam o mesmo objetivo. O único registro seria fotográfico, filmico ou escrito.

¹¹¹ O professor de teatro Michael Kirby atribuiu o termo “atividade” às expressões de *happening* <<http://www.jca-online.com/kaprow.html>> Acesso em: 23 de jun. 2020.

¹¹² “The best participants have been persons not normally engaged in art or performance, but who are moved to take part in an activity that is once meaningful to them in its ideas yet natural in its methods”.

eram elaboradas para serem montadas em museus e galerias. Com a progressiva acentuação do envolvimento do público e a ressignificação da obra e de seus processos de percepção estética, as instalações passaram a ocupar espaços urbanos, onde “até mesmo edifícios ociosos podem ser apropriados por artistas para se converterem em trabalho artístico propriamente dito e/ou tornarem-se lugares da obra de arte temporariamente” (CARVALHO, 2012, p. 18) e também espaços de natureza como os “*Penetráveis*¹¹³” de Hélio Oiticica que “envolve tanto a relação com a arquitetura quanto com a natureza. O artista propõe uma nova percepção na configuração usual, suas proporções e seu contexto” (STORI; PELAES, 2017, p. 144).

FIGURA 22 - FOTOGRAMA DE “*UM ACONTECIMENTO NA FLORESTA*” (2017) - FONTE: GIGOIA STUDIOS¹¹⁴.



A instalação virtual é composta por quatro estruturas, que combinam retângulos e quadrados, contendo esferas coloridas ambientadas com uma iluminação intermitente e uma música eletrônica constante. Aparentemente, não há emoções a serem experimentadas na fruição da obra. A estética minimalista é aqui reproduzida, de modo que as formas simples não “são complicadas por arranjos dinâmicos ou instáveis, tampouco se adiciona qualquer ornamentação. São resolutamente abstratas. E bastante literais: Os materiais não são disfarçados ou manipulados para parecer algo que não são” (BATCHELOR, 1999, p. 11).

De fato, estão visíveis, no chão da floresta virtual, os fios que levam energia às luzes, que brilham e piscam constantemente. As cores e as luzes são simples e repetitivas, como em uma instalação artística conceitual em que o uso de uma “forma simples repetidamente restringe o campo do trabalho e concentra a intensidade para o arranjo da forma. Esse arranjo se torna o fim e a forma, os meios” (LEWITT, 2006, p. 178). O título original “*A happening at the woods*” pode também ser pensado em uma associação à expressão artística do *happening*.

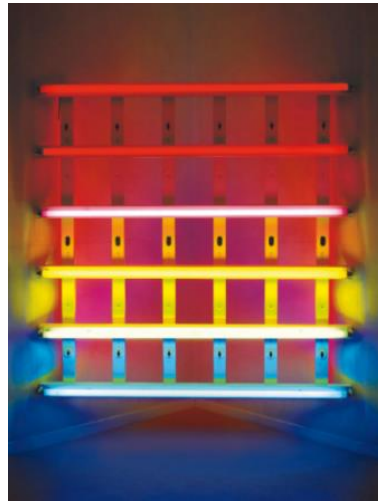
Por fim, a instalação apresenta-se com uma aparência tecnológica associada aos dispositivos industriais, cuja integração entre elementos, concebe um conjunto dinâmico e

¹¹³ Termo utilizado por Hélio Oiticica, para designar uma série de instalações que realizou entre 1961 e 1980. São espaços labirínticos, que convidam o espectador a vivenciar a obra.

¹¹⁴ Disponível em: <<https://gigoiastudios.itch.io/ahw>> Acesso em: 25 de mar. 2021.

estimulante, o que remete à obra minimalista de Dan Flavin, em que seus “componente são produzidos em massa -, mas os efeitos são, muitas vezes, mais sensuais e orgânicos e, em alguns aspectos, mais específicos” (BATCHELOR, 1999, p. 51).

FIGURA 23 - DAN FLAVIN - “SEM TÍTULO (PARA LEO CASTELLI PELO 30º ANIVERSÁRIO DE SUA GALERIA)” (1989) - TUBOS DE LUZ FLUORESCENTE E ACESSÓRIOS - 120,1 X 120,1 CM - COLEÇÃO PARTICULAR- FONTE: PHILLIPS¹¹⁵.



Não importa realmente se o observador, ao ver a arte, entende os conceitos do artista. O artista não tem nenhum controle sobre a maneira como o observador vai perceber o trabalho, uma vez saído de suas mãos. Pessoas diferentes vão entender a mesma coisa de maneiras diferentes (LEWITT, 2006, p. 179).

A imersividade da realidade virtual é capaz de potencializar a experiência estética do contato com o objeto artístico. Se, vivemos em uma cultura contemporânea, cujas experiências estéticas estão demasiadamente associadas a uma produção de sentido, a experimentação da imersão em um objeto artístico estimula a uma abertura a uma sensação de estupefação diante da presença das imagens ao redor (KROEFF, 2017). “Neste sentido, pode-se entender a experiência como uma consequência da imersão” (GOULART, 2022, p. 10).

No caso da recriações de pinturas pela realidade virtual, nota-se que o sentido da obra vai ser construído a partir da própria forma como o espectador a aprecia. No dispositivo HMD, a experiência estética oferece a possibilidade de que o aluno possa experimentar uma fruição das pinturas na condição de apreciação e de coautoria, pois toda vez que ele acessar um título no dispositivo, sua perspectiva e enfoque podem-se transformar a partir de sua própria determinação e decisão de como e para onde olhar.

A realidade virtual proporciona ao espectador a possibilidade de uma percepção mais aguçada por “transportá-lo” para outro ambiente, diferente do qual ele se encontra, porém em

¹¹⁵ Disponível em: <<https://www.phillips.com/detail/dan-flavin/NY010716/33>> Acesso em: 03 de nov. 2020.

sua concepção, tão real quanto. A ocasião do espetáculo da apreciação estimula o espectador a perceber mais detalhes de forma mais entusiasta e minuciosa (CINEASTAS, 2019), pois ele “é, de alguma forma, atraído para ela, movido por esta vontade de, mesmo que por um período curto de tempo, sentir-se ‘suspense’ e ‘inserido’ em outra realidade (GOULART, 2022, p. 29).

As primeiras impressões de ações pedagógicas do uso da realidade virtual na aula de artes plásticas foram realizadas pelo pesquisador em turmas do Ensino Fundamental I. A partir das reações dos alunos do 5º ano, percebeu-se que a apreciação da obra ocorre na percepção sensível devido às sensações geradas durante a experiência. A contextualização da obra acontece no momento em que os alunos compreendem e assimilam os símbolos e elementos ao seu redor, e que são salientados ao aluno por meio de sua percepção espacial. Já, o fazer artístico se dá na percepção sensível gerada no aluno de que a obra apresenta-se e prolonga-se com base em suas decisões para onde ele decide olhar ou para onde ele decide ir¹¹⁶.

Aprecia-se e contextualiza-se os possíveis sentidos de uma pintura a partir da percepção espacial diante da presença dela ao redor de si. Quando interagimos com ambientes “tridimensionais, nos tornamos parte de seus contextos como agentes ativos capazes de executar ações para possibilitar a fluidez da obra - nos tornamos interatores e nos utilizamos de interfaces para interação com a obra, ou seja, extensões do corpo” (BORDINI; PAIVA, 2018, p.102).

A relação entre efeitos de presença e efeitos de sentido também não é uma relação de complementaridade, na qual uma função atribuída a cada uma das partes em relação à outra daria à copresença das duas a estabilidade de um padrão estrutural. Ao contrário, podemos dizer que a tensão/oscilação entre efeitos de presença e efeitos de sentido dota o objeto de experiência estética de um componente provocador de instabilidade e desassossego (GUMBRECHT, 2010, p. 137).

Se cada acesso à reprodução da obra será único e jamais será repetido, é coerente indicar que a sensação de cocriação vivenciada pelos alunos partirá dos estímulos mentais e cognitivos potencializados pela imersão da realidade virtual. Ou melhor, a experiência estética incentivará o desenvolvimento de um pensamento criativo com base nas percepções de construção da imagem a partir da experiência interativa. “Compreender que o pensamento possui uma função criadora modifica totalmente o modo como compreendemos o saber que agora pode ser definido também como uma função e não como uma forma ou uma força” (POUGY, 2007, p. 495). O “saber é subjetivo, único, individual, impossível de ser repetido - é relacionado à elaboração do

¹¹⁶ Na questão do “ir”, nem todas as recriações de pinturas em realidade virtual oferecem esta opção, deixando livre apenas a direção em que o espectador olha.

sujeito sobre aquilo que lhe acontece” (GOULART, 2022, p. 10).

Existem críticas negativas quanto ao uso da realidade virtual para a realização da leitura de uma imagem artística, como uma possível brevidade de uma experiência recreativa. Porém, defende-se que ela amplia o conceito da experiência estética na receptividade de uma pintura. A apreciação estética deixa de ser passiva e apenas contemplativa, tornando-se mais ampla e participativa, permitindo que o aluno crie sua própria relação pessoal com a obra e troque mais experiências de enorme riqueza, estendendo assim seu alcance e contemplação. “O espectador não está mais diante de uma ‘janela’ para apreciar a obra, e sim diante de uma ‘porta aberta’, por onde ele entra para viver a obra” (ROSSI, 2009, p. 17). A maior acessibilidade que as novas tecnologias vêm proporcionando, oportunizam ações criativas e inovadoras, facilitando o acesso a dispositivos estabelecidos na cultura de massa e quebram um padrão da estrutura sócio-cultural hierarquizada, causando sua hibridização com a cultura popular.

(...) esses novos recursos tecnológicos não são neutros, nem tampouco onipotentes. Sua simples inovação formal implica mudanças culturais, mas o significado final depende dos usos que lhes atribuem diversos agentes. Nós os citamos neste lugar porque fendem as ordens que classificavam e distinguiam as tradições culturais, enfraquecem o sentido histórico e as concepções macroestruturais em benefício de relações intensas e esporádicas com objetos isolados, com seus signos e imagens (CANCLINI, 2011, p. 307).

A realidade virtual simula de forma realista e imersiva a tridimensionalidade do mundo em comparação com a ilusão criada pelo cinema e a pintura. Mas, apenas, a tridimensionalidade em si não seria suficiente para oferecer a completa imersividade envolvente que a realidade virtual propõe. Os recursos visuais do cinema tradicional são também necessários para maior significação da sensação frutiva. Aponta-se que o cinema herdou do cubismo¹¹⁷ e do futurismo¹¹⁸ as tentativas de transformar a percepção do espectador mediante a construção da realidade. Enquanto os artistas do primeiro estilo tentaram resolver o problema da representação espacial, os do segundo, procuraram retratar a percepção do movimento. Enquanto nesses dois movimentos artísticos a forma valorizava a sensação, o cinema tornou a forma mais real. Já a realidade virtual reforça a representação da realidade do cinema, mas com base na sensação, como os movimentos artísticos citados intencionavam, porém de uma forma mais imersiva.

Também é pertinente citar a realidade virtual como exemplo de possibilidade de afastamento da tela-quadro pelo cinema, ao “proporcionar à plateia uma nova experiência de

¹¹⁷ Movimento artístico, iniciado em 1907, que buscava representar um tema por todas suas partes simultaneamente, por meio de uma sugestão geometrizada da estrutura do que se vê.

¹¹⁸ Movimento artístico, surgido na Itália em 1909, que exaltava a tecnologia e a velocidade.

imersão sensorial (...), cancelar a tal da tela - e também a sala de cinema como se conhece” (CARNEIRO, 2017). A experiência de fruição é totalmente individual. O enquadramento é a própria visão do espectador. “Alheio ao que acontece a seu redor, ele estará, fisicamente, no centro da ação do filme. Com o poder de observar tudo o que acontece na história em 360 graus” (*Id. Ibid.*). Somente com a realidade virtual, é que o cinema começa a dar seus primeiros passos em direção a esta imersão já praticada pela abolição da tela pela pintura.

O uso do HMD para apreciar pinturas deixa o aluno focado naquele mundo, de forma que ele se distancia momentaneamente do mundo real. Durante aquele breve instante, aquela simulação virtual da obra é a presença que ele entende como concreta, devido à multissensorialidade da realidade virtual. “Isto pode dar aos artistas e ao público em geral dimensões jamais vistas ou sentidas, através da eliminação ou alterações das restrições do mundo real ou da ampliação da imaginação” (TORI; KIRNER, 2006, p. 20) “O desejo de presença, (...) é uma reação a um mundo cotidiano amplamente cartesiano e historicamente específico que, pelo menos às vezes, queremos ultrapassar” (GUMBRECHT, 2010, p. 140).

Por fim, defende-se que a apreciação das imagens, por meio da realidade virtual HMD, “como dispositivo potencializador de narrativas” (GOULART, 2022, p. 3) possibilita um estímulo ao potencial imaginativo, reflexivo, frutivo e emancipatório nos alunos, por seu caráter imersivo, intrigante e instigador de desenvolvimentos cognitivo, criativo e espacial. Cita-se, como exemplo de realidade virtual que enfatiza a narrativa como elemento condutor da experiência imersiva, os vídeos “*Passeio na pintura ‘Outono nas montanhas de Chiou e Hua’*” (“*Walk into the painting of ‘Autumn in Chiou and Hua mountains’*”) (2017), de Yi-Ping Hung e “*Sem moldura: Ilha dos mortos de Arnold Böcklin*” (“*Hors-Cadre: Isle of the dead by Arnold Böcklin*”) (2017), de Martin Charrière.

O primeiro é uma recriação imersiva da pintura “*Cores do outono nas montanhas Qiao e Hua*”, de Zhao Mengfu, pintor chinês do século XIII. Há uma representação clara e perceptível da expansão e o detalhamento de elementos pouco ou nada evidentes na obra original. É “possível explorar de forma mais investigativa e apurada cada detalhe da obra. Desta forma, há uma ampliação do ambiente de forma a representar espaços e elementos que são apenas sugeridos pela obra original” (BUGARIN, 2021b, p. 6), inclusive com alguns inéditos.

Cita-se que, “para Eisenstein, o cinema deveria seguir o exemplo da pintura em rolos de papel dos chineses, imagem contínua que o olhar não alcança de uma só vez, mas, como no cinema, pela montagem de sucessivas visões parciais” (ANJOS, 2010, p. 3). Aqui a narrativa da realidade virtual é apenas mais um elemento, que promove a imersão do espectador na continuidade da imagem, que vai se revelando gradualmente: inicialmente, pela montagem de

planos fragmentados e, posteriormente, pelo fluxo do barco no rio. “A imersão nesse sentido é uma característica inovadora das tecnologias digitais, justamente por nos oferecerem experiências que exploram os sentidos sensoriais de forma simultânea que promovem o *flow*”¹¹⁹, (BORDINI; PAIVA, 2018, p. 103).

FIGURA 24 - ZHAO MENGFU - “CORES DO OUTONO NAS MONTANHAS QIAO E HUA” (PARTE CENTRAL) (1295) - TINTA INDIANA E COR SOBRE PAPEL - 28,4 x 90,2 CM - GUÓLÌ GÙGŌNG BÓWÙYUÀN, TAIPÉ, TAIWAN - FONTE: WIKIPEDIA¹²⁰.



FIGURA 25 - FOTOGRAMAS DE “PASSEIO NA PINTURA ‘OUTONO NAS MONTANHAS DE CHIOU E HUA’” (2017) - FONTE: YOUTUBE¹²¹.



No segundo vídeo, temos uma recriação da pintura “A ilha dos mortos”, de Arnold Böcklin, cuja primeira versão data de 1880. Nela, o espectador é observador e também personagem da história. Ele é passageiro do barco de Caronte¹²² e também a figura do próprio pintor, que ruma em direção às diferentes versões do quadro. A imersão transporta o espectador

¹¹⁹ “‘Estado de fluxo’ experimentado quando uma pessoa executa uma tarefa cujo nível de envolvimento físico e/ou mental é profundo, sendo capaz de, até mesmo, remover a conscientização das frustrações da vida cotidiana” (BORDINI; PAIVA, 2018, p. 103).

¹²⁰ Disponível em:

<[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:2a_Zhao_Mengfu_Autumn_Colors_on_the_Qiao_and_Hua_Mountains_\(central_part\)Handscroll,_ink_and_colors_on_paper,_28.4_x_93.2_cm_National_Palace_Museum,_Taipei.jp](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:2a_Zhao_Mengfu_Autumn_Colors_on_the_Qiao_and_Hua_Mountains_(central_part)Handscroll,_ink_and_colors_on_paper,_28.4_x_93.2_cm_National_Palace_Museum,_Taipei.jp)> Acesso em: 27 de out. 2020

¹²¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=CxRAKIAuUVk>> Acesso em: 15 de fev. 2021.

¹²² Figura da mitologia grega: um barqueiro que transporta as almas dos recém-falecidos para o mundo dos mortos.

para o universo da pintura, e a apreciação se dá como uma experiência sensorial. Pode-se refletir sobre os diversos símbolos que surgem na composição. Em certa parte, assistimos a uma fragmentação da ilha da obra. Cortes e mudanças de luz e enquadramento ocorrem tão repentinos quanto fascinantes. “A imersividade da Realidade Virtual agrega a sensação corpórea do aluno a sua construção perceptiva de sensações, significados e conceitos a partir da experiência sensível interativa” (BUGARIN, 2021b, p. 9).

FIGURA 26 - ARNOLD BÖCKLIN - “A ILHA DOS MORTOS” (PRIMEIRA VERSÃO) (1880) - ÓLEO SOBRE TELA - 110,9 x 156,4 CM - KUNSTMUSEUM BASEL, SUÍÇA - FONTE: KUNSTMUSEUM BASEL¹²³.



FIGURA 27 - FOTOGRAMA DE “SEM MOLDURA: ILHA DOS MORTOS DE ARNOLD BÖCKLIN” (2017) - FONTE: RTS¹²⁴.



A interatividade da realidade virtual possibilita que imagens e sons interajam e construam uma nova percepção em relação à obra, permitindo que o espectador crie sua própria montagem, através de sua conectividade com os diferentes meios empregados na apreciação, que para ser compreendida, deve-se pesquisar toda sua evolução na história da arte e no cinema (MACIEL, 2009).

Os artistas plásticos já haviam transposto a bidimensionalidade da pintura para a

¹²³ Disponível em:

<<http://sammlungonline.kunstmuseumbasel.ch/eMuseumPlus?service=ExternalInterface&module=collection&objectId=11118&viewType=detailView>> Acesso em: 19 de jan. 2022.

¹²⁴ Disponível em: <<https://www.rts.ch/info/culture/cinema/9074269-lile-des-morts-ou-le-tableau-de-bocklin-depeint-en-realite-virtuelle.html>> Acesso em: 19 de jan. 2022.

tridimensionalidade das instalações interativas. Obras que adquirem sentido à medida que o espectador interage com elas, inclusive estando literalmente dentro delas. A arte passa a ser mais imersiva e sua experiência de fruição mais particular e imediata. O sentido é construído a partir da experiência sensível do espectador ao apreciar a obra.

Desse modo, é possível pensar em como o uso de imagens audiovisuais da realidade virtual pode complementar o de imagens audiovisuais do cinema, e vice-versa em vista a uma abordagem intermediática e inovadora da leitura de imagens artísticas no ensino de artes plásticas. Em outras palavras, defende-se que uma abordagem que utilize estes dois tipos de imagens audiovisuais em diálogo com o conteúdo da disciplina de artes plásticas proporciona uma apropriação e uma percepção de significados e sensações de forma mais lúdica e imersiva que a tradicional exposição do aluno às reproduções bidimensionais de obras.

3. A IMPORTÂNCIA DO AUDIOVISUAL NA REPRESENTAÇÃO DE PINTURAS NO ENSINO DE ARTES PLÁSTICAS

O mundo contemporâneo é muito rico em visualidade, como nunca foi antes na história da humanidade. Vivemos rodeados por imagens de natureza diversificadas. Desde publicidades em *outdoors*, filmes e comerciais na televisão a cartilhas, fotografias em redes sociais, vídeos nos celulares, imagens em livros e revistas, entre outros. Estamos sempre lendo imagens como um ato inerente à nossa forma de viver e existir na sociedade.

Desde os primórdios da história da humanidade, o homem realiza arte e cada época tem um sistema de visualidades que reúne um padrão de significados e convenções que contextualizam uma sociedade. Pode-se entender aspectos de uma cultura ou época histórica a partir de sua produção artística. “A sociedade precisa do artista, e ele deve ser fiel e consciente de sua função social. Cabe a ele, educar a sociedade para que ela possa fazer um desfrute e uma compreensão apropriada da arte” (BIESDORF; WANDSCHEER, 2011, p. 26).

Toda imagem produzida, seja qual for sua feição e aplicação, não possui um sentido apenas limitado em si. Cada imagem tem toda uma construção histórica de seu significado que pode ser percebido em sua narrativa visual e perspectiva cultural. Cita-se como exemplo as imagens didático-religiosas cristãs produzidas durante a Idade Média. Se na época eram vistas como personificação e presença do sagrado, hoje são percebidas como representações visuais.

Hoje olhamos para muitas dessas relíquias entendendo-as como imagens. Essa diferença já indica que as imagens em suas materialidades não significam as mesmas coisas sempre. Hoje olhamos para a relíquia como imagem referente ao santo, mas não como objeto a corporificá-lo. Vivemos assim num regime de visualidade diferente daquele que regia esse universo cristão medieval (SCHIAVINATTO; ZERWES, 2018, p. 15).

Segundo Warburg, há na história da humanidade uma repetição de imagens nas representações de mundo desde a antiguidade. Toda imagem produzida carrega padrões e aspectos culturais de visualidades do passado. Esse aspecto revela a importância da exposição da imagem como transmissão de saber (*apud* MICHAUD, 2013). Desde que a história da arte foi sendo desenvolvida como campo de estudo passou-se a organizá-la em períodos históricos como nos estudos de história, especialmente na visão ocidental advinda das divisões clássicas de áreas do conhecimento. Warburg tomava como base uma analogia entre linguagens e temas de épocas distintas criando pontes de pensamento entre culturas e períodos distantes e não isolando-os (SCANSANI, 2019).

De acordo com Gumbrecht (2010), a experiência estética de espetatorialidade de obras de arte compreende uma tensão entre sentido e presença¹²⁵ que alternam-se em evidência entre si. “Nesse contexto, a presença refere-se, em primeiro lugar, às coisas que, estando à nossa frente, ocupam espaço, são tangíveis aos nossos corpos e não são apreensíveis, exclusiva e necessariamente, por uma relação de sentido” (JASMIN *apud Ibid.*, p. 9).

Enfatiza-se que a vivência do contato dos alunos com as imagens artísticas deve ocorrer de forma horizontal, valorizando múltiplas formas de leitura e fazer artísticos. Indica-se, assim, a utilização do cinema e da realidade virtual tendo em vista à uma valorização e estímulo a percepções profundas acerca da leitura de pinturas. Pode-se, então, usar o audiovisual no ensino de artes plásticas como parte de “diversas práticas formativas com as imagens a que estamos expostos. Da mesma maneira que procede no campo comunicacional, a cultura não se realiza através de ações verticais onde existem emissores e receptores” (SILVA, 2016, p. 21).

A formação cultural de uma pessoa se desenvolve durante o processo de contato com imagens no seu dia a dia. Sem a diversidade de origens dessas imagens, fica-se à mercê das influências pouco direcionadas a um estímulo intelectual e mais voltadas a uma globalização informacional ligeira e baseada no consumo. A capacidade interpretativa das imagens mostra-se então essencial na construção de saberes sociais de uma pessoa.

Durante um longo tempo, no Brasil, a partir dos anos 1920, por influência do pensamento modernista, não se apresentavam imagens da história da arte para crianças nas aulas de artes plásticas, especialmente para as mais jovens. O conceito de que devia-se estimular mais a criatividade e a forma de expressão artística nas crianças, defendido por Anita Malfatti e Mário de Andrade, por mais boas intenções que tivessem, acabou banalizando os objetivos, fundamentos e a disciplina de artes plásticas em si (BARBOSA, 2005).

Acreditava-se que o contato dos jovens com a “arte adulta” levaria apenas a cópias das obras originais. O conceito de cópia era visto como perigosamente próximo do ensino de desenho, do qual o ensino artístico, por muito tempo, buscou separar-se, devido ao agudo aspecto técnico daquele. Por ter sido base crucial da arte acadêmica, trazida ao Brasil pela Missão Artística Francesa¹²⁶, o ensino de desenho norteava até então o ensino artístico nacional.

¹²⁵ O autor utiliza o termo “presença” para definir como as pessoas percebem as coisas materiais à sua volta por meio de uma recepção pelos seus sentidos, abrindo mão de uma hegemonia hermenêutica de uma busca de sentido interpretativo.

¹²⁶ A Missão Artística Francesa foi um grupo de artistas (pintores, desenhistas, arquitetos, escultores, entre outros) trazidos por D. João VI ao Brasil em 1816 com o objetivo de modernizar o Rio de Janeiro nos moldes do neoclassicismo francês. O grupo foi liderado por Joachim Lebreton e dentre seus legados está a Academia Imperial de Belas Artes (atualmente Escola de Belas Artes da UFRJ) que por todo século XIX impôs a arte acadêmica como cânone no Brasil, ignorando os movimentos modernistas que ocorriam na Europa, o que foi repudiado por uma nova geração artística que iria realizar em 1922 a Semana de Arte Moderna. Tanto Anita Malfatti e Mário de

Pregava-se que a produção artística infantil deveria ser fruto de uma criatividade pura e livre de toda influência externa (AZEVEDO, 2011; COUTINHO, 2011). Com o tempo, esse ensino artístico baseado no desenho progrediu até “o terrível desenho pedagógico que nas décadas de 1940 e 1950 dominou os cursos normais do país. Pior: era a professora que fazia o desenho simplificado de uma casa, de uma árvore, e os alunos tinham que copiar a simplificação” (BARBOSA, 1998, p. 28).

Ana Mae Barbosa (2005) contestou a real eficiência da ausência da imagem na aula de artes plásticas com base no fato de que ao longo da história da arte diversos artistas foram influenciados pelas imagens de artistas anteriores ou contemporâneos. Além disso, de acordo com Mário de Andrade, qualquer criança assim como os adultos é influenciada por tudo ao seu redor, inclusive as inúmeras imagens que estão presentes no seu dia a dia, seja na forma de entretenimento ou de comunicação (COUTINHO, 2011).

Aqueles que demonizam a difusão da imagem (artística ou não) pelos meios de comunicação, defendem a ideia de que o público recebe tudo que lhe é oferecido de forma passiva. Eles tratam os espectadores de forma homogênea. A própria pedagogia, muitas vezes, nega a existência de diferentes públicos (BARBOSA, 2018, p. 36-37).

Ao defender sua *Abordagem Triangular*, Ana Mae Barbosa disse que não era contra a realização da cópia na aula de artes plásticas, desde que essa ocorresse de maneira que fosse “inscrita no tempo e na locação adequados e fruto de reconstrução. O mito da originalidade é modernista, o pós-modernismo valoriza mais imensamente a elaboração dentre os processos mentais envolvidos na criatividade” (1998, p. 37). Ou seja, a seu ver a criação artística advém da recriação de influências externas.

Menciona-se, por exemplo, que durante a Idade Média e no Renascimento era comum a presença de ajudantes nos ateliês de pintores notáveis. Eles normalmente eram incumbidos de finalizar partes menos importantes dos quadros, enquanto o pintor-mestre podia concentrar-se nas figuras de maior relevância. Os ajudantes eram também alunos do pintor-mestre e aprendiam seu ofício, no início, copiando seus mentores. As semelhanças eram tão evidentes que, atualmente, há quadros cuja autoria levanta dúvidas sobre quem, de fato, tê-los-ia pintado. O mestre ou o discípulo? Cita-se que havia também a presença de falsificadores e copistas¹²⁷.

Andrade faziam parte deste grupo. (<<https://www.historiadasartes.com/nobrasil/arte-no-seculo-19/missao-francesa/>>) Acesso em: 29 de abr. 2020.

¹²⁷ Ao contrário do falsificador, o copista reproduz obras de outros artistas com a intenção de produzir uma cópia e não de passá-la por original.

FIGURA 28 - ANDREA DEL VERROCCHIO - “O BATISMO DE CRISTO¹²⁸” (1475) - ÓLEO E TÊMPERA SOBRE MADEIRA - 177 X 151 CM - GALLERIA DEGLI UFFIZI, FLORENÇA, ITÁLIA - FONTE: WIKIPEDIA¹²⁹.

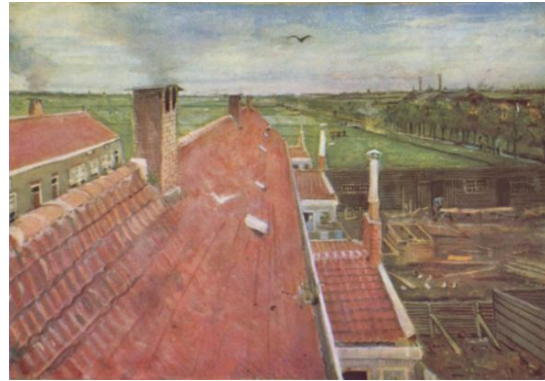


FIGURA 29 - VINCENT VAN GOGH - “TELHADOS, VISTA DO ATELIÊ DE HAIA¹³⁰” (1882) - AQUARELA SOBRE TELA - 39 X 55 CM - COLEÇÃO PARTICULAR - FONTE: WIKIPEDIA¹³¹.

FIGURA 30 - SANDRO BOTTICELLI (OU FILIPPINO LIPPI) - “MADONA COM MENINO E SÃO JOÃO BATISTA¹³²” (1500) - ÓLEO SOBRE MADEIRA - 96 X 60 CM - FUNDAÇÃO EVA KLABIN, RIO DE JANEIRO, BRASIL - FONTE: WIKIPEDIA.¹³³



FIGURA 31 - AUTOR DESCONHECIDO - “MADONA E CRIANÇA¹³⁴” (1920-1929) - TÊMPERA SOBRE PAINEL - 45,7 X 88,2 CM - THE COURTAULD INSTITUTE OF ART, LONDRES, INGLATERRA - FONTE: WIKIPEDIA¹³⁵.

¹²⁸ Leonardo da Vinci era discípulo de Verrocchio e pintou o anjo da extrema esquerda, além de ter dado retoques na paisagem e no corpo de Cristo.

¹²⁹ Disponível em:

<[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Baptism_of_Christ_\(Verrocchio_%26_Leonardo\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Baptism_of_Christ_(Verrocchio_%26_Leonardo).jpg)> Acesso em: 05 de jun. 2020.

¹³⁰ Van Gogh pintou esta obra sob a influência de seu primeiro e único mestre, seu primo, Anton Mauve, pintor realista da escola de Haia.

¹³¹ Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vincent_Willem_van_Gogh_016.jpg> Acesso em: 05 de jun. 2020.

¹³² Essa obra era atribuída formalmente a Sandro Botticelli, porém atualmente acredita-se que seja na verdade de seu discípulo, Filippino Lippi.

¹³³ Disponível em:

<[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Botticelli_\(atribui%C3%A7%C3%A3o\)_-Madona_com_Menino_e_S%C3%A3o_Jo%C3%A3o_Batista.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Botticelli_(atribui%C3%A7%C3%A3o)_-Madona_com_Menino_e_S%C3%A3o_Jo%C3%A3o_Batista.jpg)> Acesso em: 05 de jun. 2020.

¹³⁴ Falsificação realizada nos anos 1920 baseada no estilo de Sandro Botticelli.

¹³⁵ Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Virgin_with_Child-Forgery.JPG?uselang=fr> Acesso em: 05 de jun. 2020.

É fato também que existiam técnicas baseadas primordialmente na reprodução, embora consideradas menos nobres que a pintura, como a gravura. “Mediante a descoberta da gravura em madeira, pode-se dizer que a autenticidade das obras foi atacada na raiz, antes mesmo de atingir um florescer que deveria mais ainda enriquecê-la” (BENJAMIN, 1985, p. 13). Se por um lado as circunstâncias do surgimento do cinema ocorreram de forma mais científica que artística e sua natureza marcadamente comercial o fez e ainda o faz sofrer críticas ao seu valor artístico; por outro lado, constata-se que, desde a popularização da litografia no século XVIII, a arte vem aderindo e transformando seus modos de elaboração de acordo com a infraestrutura econômica e industrial de cada época. Hoje, o aspecto comercial é inerente à sua existência, como no próprio cinema.

Com a litografia, as técnicas de reprodução marcaram um progresso decisivo. Esse processo, muito mais fiel - que submete o desenho à pedra calcária, em vez de entalhá-lo na madeira ou de gravá-lo no metal - permite pela primeira vez às artes gráficas não apenas entregar-se ao comércio das reproduções em série, mas produzir, diariamente, obras novas (*Id. Ibid.*, p. 12).

Se as primeiras técnicas de reprodução manuais como as gravuras permitiam a ampliação do volume de produção artística em uma escala jamais pensada antes, o cinema possibilitou uma integração entre diversas manifestações visuais em uma única expressão artística que poderia apropriar-se de todas as outras formas de representação e reprodução, desde as pinturas até a fotografia, primeira das formas de reprodução mecanizadas.

Assim como é complicada a reprodução de uma peça de teatro ou de um livro, para a mídia cinematográfica, o mesmo ocorre com a pintura reproduzida num filme. Se por um lado pode-se perder a essência da obra original, por outro, a importância da manifestação artística do cinema está exatamente na criação de uma nova linguagem baseada em outras já existentes.

(...) a postura para se analisar essa relação entre Literatura e Cinema era mais rígida: a fidelidade ao original era essencial e enxergar certas características do autor do livro no filme que adaptou sua obra era um dos pontos para classificar um filme como uma boa adaptação ou não. Mas isso mudou nas últimas décadas, e, agora, admite-se que o cineasta tem o direito de fazer sua própria interpretação da obra e realizar quaisquer mudanças necessárias ou desejadas nessa tradução que ele realiza de uma mídia para a outra (SILVA, 2012).

Talvez a palavra “tradução” seja mais interessante do que “reprodução” em relação à adaptação de outras linguagens artísticas para o audiovisual. Por sua natureza o cinema pode, de uma só vez, unir e apresentar obras sobre todas as formas artísticas.

Shakespeare, Rembrandt, Beethoven farão cinema... Todas as legendas, toda a mitologia e todos os mitos, todos os fundadores de religiões e todas as próprias religiões... aguardam sua ressurreição luminosa e os heróis se empurram diante das nossas portas para entrar (GANCE *apud* BENJAMIN, 1985, p. 14).

Uma obra audiovisual é um resultado de reflexões, vivências, sentimentos, estados de espírito, metas de vida, e da própria personalidade do artista.

Um plano bem escolhido pode ser suficiente para testemunhar simultaneamente a arte de um cineasta e um momento da história do cinema, na medida em que implica ao mesmo tempo um estado da linguagem, uma estética (necessariamente inscrita numa época) mas também um estilo, a marca singular de seu autor (BERGALA, 2008, p. 125).

Por consequência, um cineasta que realiza um filme sobre uma pintura ou ainda baseado ou inspirado nela está formando sua interpretação da obra original a partir de uma leitura embasada na contextualização da obra e sob sua percepção. Desta forma, suas motivações se assemelham às de uma atividade de releitura de uma pintura, realizada por um aluno em uma aula de artes plásticas. O objetivo não é recriar somente, mas sim compreender e ressignificar.

Para Benjamin (1985) as formas artísticas amparadas na reprodução como a gravura e o cinema carecem dos conceitos de obra original e autenticação. Por exemplo, apesar de existir, nos filmes de película, o produto original, do qual decorrem todas as cópias disseminadas ao redor do mundo, certos aspectos que podem realmente indicar tratar-se de uma cópia só podem ser identificados após exame minucioso desse material. A não ser em casos mais evidentes, como uma cópia reduzida por motivos alheios à montagem original (por exigência de um estúdio ou de um cinema). Isso resulta em um desprestígio do *hic et nunc* das obras fílmicas.

São notórios na história do cinema casos de filmes que, após o corte final do seu diretor, sofrem alterações e novos cortes pelos executivos dos estúdios para os quais os filmes foram realizados. Muitas vezes, por considerarem o formato final pouco comercial, geralmente por uma duração julgada demasiado longa. É o caso do filme “*Metrópolis*” (“*Metropolis*”) (1927), de Fritz Lang. Durante muitos anos considerou-se que o filme original estaria perdido até a descoberta de 25 minutos de cenas do corte original do diretor. Após um processo de montagem e restauração, o filme está completo de acordo com a visão original de Lang. A partir desta “nova” cópia seguiu-se o caminho das cópias em mídias para venda como DVD e BLU-RAY. Em outras palavras, muito embora a obra original tivesse se perdido por ter sido montada e remontada diversas vezes, inclusive com alterações em seu áudio em diversas versões, depois de mais de 80 anos, a obra original foi de certa forma “reencontrada” e “recriada”.

Na pintura, tal história não poderia acontecer. A quarta versão¹³⁶ do quadro “*A ilha dos mortos*” (1884), de Arnold Böcklin foi destruída durante um bombardeio na Segunda Guerra Mundial¹³⁷. Hoje existe apenas uma foto da pintura. Mesmo que um pedaço dela fosse encontrado, não haveria outros pedaços para completar o quadro e restaurá-lo como num filme. Enquanto o filme pode ser restaurado à sua forma original a partir de cópias diferentes, a pintura tem apenas uma única versão original. Por mais que haja uma cópia, ela nunca será a original, ou seja, nunca terá o *hic et nunc*. Mesmo um filme considerado totalmente perdido como “*Vampiros da meia noite*” (“*London After Midnight*”) (1927), de Tod Browning, foi totalmente reconstituído apenas com *stills*¹³⁸ da produção original.

Esse aspecto, do cinema, de apropriação de outras linguagens e imagens do próprio meio fílmico, como restaurações e filmes que utilizam imagens de arquivo¹³⁹, se assemelha à colagem. “A verdadeira invasão da tecnologia na fabricação do objeto arte (...) pode ser melhor entendida através de práticas artísticas como a colagem, a montagem, e a fotomontagem; e desembocam ainda na fotografia e no filme” (HUYSSSEN, 1997, p. 30). Dessa forma, o aspecto de reprodutibilidade do cinema constitui “um aspecto pedagógico que pode se configurar como um método” (ROSA; CASTRO FILHO, 2016, p. 24) para o ensino de artes plásticas.

(...) o uso de vídeos apresentando e analisando obras de arte é cada vez mais frequente na metodologia do DBAE nos Estados Unidos e Canadá. (...). Acredito ser necessário um ou outro livro, no qual os participantes (...) descrevam e analisem a pesquisa sobre a utilização destes vídeos sobre arte com crianças em sala de aula (BARBOSA, 2005, p. 81-82).

Cita-se como exemplo, experiências do próprio pesquisador que, ao utilizar filmes no procedimento de ensino sobre determinadas obras ou estilos artísticos, “o nível de entendimento das obras de arte foi mais aprofundado e demonstrado através de conceitos visuais por aqueles alunos que passaram pela experiência de ver e analisar vídeos sobre arte e/ou sobre artistas” (*Id. Ibid.*, p. 82).

Diversas são as vantagens do uso do cinema para que os espectadores adquiram

¹³⁶ Böcklin realizou cinco versões deste quadro, o que não deve ser confundido com cópia, pois cada versão é diferente das outras em alguns detalhes.

¹³⁷ <<https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Arnold-B%C3%B6cklin/28245/A-ilha-dos-mortos.html>> Acesso em: 05 de jun. 2020.

¹³⁸ Fotografias *stills* são realizadas por fotógrafos que acompanham as filmagens de um filme, e são tiradas durante a ação das cenas com o propósito de divulgação publicitária.

¹³⁹ Imagens de arquivo são aquelas que podem ser reutilizadas em diversas mídias audiovisuais, como documentários, reportagens, filmes, entre outros. Podem ser provenientes de acervos históricos, banco de imagens ou de filmagens não aproveitadas. No Brasil, o Recine e o Arquivo em Cartaz são festivais voltados para filmes que utilizam imagens de arquivo em suas montagens.

conhecimento acerca da história da arte em geral. Segundo Benjamin (1985), o cinema tem uma vantagem em relação à pintura, pelo público encarar a exibição de um filme como um espetáculo, mas sem abrir mão de um olhar crítico. O aspecto de entretenimento do audiovisual contribui no prazer do seu desfrute pelo espectador, deixando-o mais propenso a uma postura positiva em relação a uma obra audiovisual. Um vínculo mais complexo de se estabelecer entre este mesmo espectador e a pintura em si mesma. “Muito retrógrado face a um Picasso, essa massa torna-se bastante progressista diante de um Chaplin, por exemplo” (*Id., Ibid.*, p. 27).

Técnicas de reprodução visual como o cinema podem modificar o sentido de obras de arte do passado, alterando a forma como o espectador percebe, entende e dá importância à obra apresentada, por aspectos como a contextualização individual e a leitura imersiva da obra. Os filmes que apresentam pinturas e obras de artistas ou movimentos artísticos podem ser encarados, não apenas como uma releitura ou uma simples homenagem, mas uma forma de renovar e evocar a importância das pinturas e de seus autores às plateias de espectadores por meio de ressignificações derivadas de uma espectadorialidade cinematográfica.

O cinema pode ser visto como uma obra aberta, como campo de pesquisa e reflexão. As pinturas como universo condensado da intimidade humana. É nesse universo condensado na obra aberta dos filmes que as relações se ampliam (...) Quando o diretor do filme pesquisa sobre determinado artista para referenciar em seu filme, ele está afirmando a potencialidade deste artista. Nessa potencialidade reside a busca por essa relação. Então a relação não é de mera casualidade, mas também não é de mera imitação. A ideia de homenagem cabe em alguns momentos, mas não justifica também esse uso (CICHELA, 2018, p. 122-123).

Toda prática artística produz um sentido, porém estudar e analisar uma imagem artística vai além de determinar que sentido é esse. A aura de uma obra está intrinsecamente ligada a um espaço-tempo em que foi concebida e o sentido decorrente de um conjunto de tradições e práticas culturais. Ao longo do tempo essa aura pode ser resgatada ou confrontada, todavia novos sentidos serão produzidos (BENJAMIN, 1985).

Apontar, por exemplo, que a arte grega cultuava a beleza, a harmonia e o equilíbrio, não traduz a complexidade do significado das tradições gregas ou a natureza da aura da produção artística daquele espaço-tempo. Durante o Renascimento, buscou-se um resgate¹⁴⁰ dos valores e tradições do período da antiguidade clássica¹⁴¹. Enquanto na Grécia clássica os cânones artísticos eram derivados de tradições religiosas e ritualísticas e apresentou uma evolução

¹⁴⁰ O termo em italiano *Rinascimento* significa nascer de novo, ressurgimento.

¹⁴¹ Mundo greco-romano.

estética baseada na condição do inatingível¹⁴² da imagem, o Renascimento pretendia afastar-se do que era considerado na Itália da época o empobrecimento e desprimor da arte acarretados pelo norte da Europa. A cultura da antiguidade clássica foi novamente referenciada mais tarde no período do neoclassicismo em um outro contexto histórico-cultural¹⁴³ (GOMBRICH, 2012).

Essa intangibilidade de uma obra de arte originalmente sacra não se perde totalmente, embora naturalmente ao longo do tempo a perspectiva sobre seu sentido e utilidade seja alterada e ressignificada. Sua aura original sempre continuará presente por mais que ela seja reproduzida ou deslocada. Apesar de ser possível ver uma escultura de um deus egípcio, hoje em um museu, sob o título de “exemplar de arte egípcia” e ela ser apreciada por diversos espectadores que podem perceber de forma interrogativa ou interpretativa certos aspectos como a rigidez da representação e ignorar seus motivos vinculados às suas tradições religiosas¹⁴⁴, ainda entende-se e reconhece-se a importância de sua aura original de devoção espiritual (BENJAMIN, 1985).

Inclusive, sabe-se hoje que os egípcios, assim como os povos mais antigos, sequer possuíam um vocábulo para designar arte, no sentido que se conhece atualmente. Todas suas produções, que concebemos, presentemente, como artísticas, eram, na verdade, voltadas a suprir necessidades coletivas, religiosas e cotidianas de uma sociedade, ao passo que havia a importância de seguir certos arquétipos formais implicando na ausência da necessidade da atribuição autoral a uma obra (BECKER, 1977).

A existência de uma obra de arte faz referência ao espaço-tempo em que foi concebida, a algo que faz/fez parte do mundo. Ela também proporciona uma experiência estética do contato que pode transitar a partir de percepções culturais e experiências pessoais. Seus modos de apresentação transitam entre esses dois estados.

(...) o Ser se refere às coisas do mundo antes de elas se tornarem parte de uma cultura (ou, para usar a figura retórica do paradoxo, o conceito refere-se às coisas do mundo antes de elas fazerem parte de um mundo). Se excluirmos a ideia de que o Ser poderia ser aquilo que não tem estrutura, então o movimento duplo de revelação e de retirada poderia ser explicado do seguinte modo: o Ser só será Ser fora das redes da semântica e de outras distinções culturais. Para que pudéssemos ter a experiência do Ser, porém, este teria de atravessar

¹⁴² A arte escultórica grega, por exemplo, evoluiu suas formas de representação, buscando a perfeição dentro de seus cânones, para evidenciar o caráter da perfeição dos deuses. As imagens criadas para culto religioso tinham a aura do inatingível e eram percebidas como mais do que representações. A essência da espiritualidade da crença estava contida nas imagens. Essa característica diz respeito a toda produção sacra ao longo da história da humanidade.

¹⁴³ Descobertas arqueológicas como as cidades romanas de Herculano e Pompéia, na Itália, e o progressivo esvaziamento dos estilos já saturados do barroco e do rococó foram cruciais em um novo resgate dos valores da antiguidade clássica no fim do século XVIII, a partir da França, pelo movimento artístico do neoclassicismo.

¹⁴⁴ As esculturas que representavam deuses, faraós e sacerdotes seguiam cânones onde as figuras eram representadas de forma rígida tanto na anatomia, posicionamento e expressões faciais. Acredita-se que a razão era enaltecer os seus caracteres divinos.

o limiar entre, de um lado, uma esfera (que podemos pelo menos imaginar) livre das grelhas de qualquer cultura específica e, de outro, as esferas bem estruturadas das diferentes culturas. Além disso, para ser experimentado, o Ser teria de tornar-se parte de uma cultura. Assim que atravessar esse limiar, porém, deixará de ser, claro, Ser. Por isso, a revelação do Ser, no acontecimento da verdade, tem de se perceber a si mesma como um duplo movimento contínuo de vir para diante (em direção ao limiar) e de se retirar (afastando-se do limiar), de revelação e de ocultação (GUMBRECHT, 2010, p. 95-96).

Aponta-se que as ressignificações pelas quais as obras de arte passam ao longo do tempo (em especial as sacras), estando aí incluso todo tipo de reprodução (inclusive a reprodução fílmica), expandem suas possibilidades de interpretação e apreciação ao desvincular-se da rigidez de suas auras estritamente ritualísticas. Perde-se o culto religioso à imagem, mas advêm-se outros tipos de culto (histórico, expositivo, estético, colecionista) (BENJAMIN, 1985).

Esclarece-se então que o cinema não profana ou descaracteriza uma obra ao apropriar-se de sua imagem para atribuir-lhe novos sentidos ao deslocar sua estrutura, forma e definição. Na realidade, um filme possui um potencial de proporcionar a uma pintura novas representações que podem contribuir para a sua apreciação por espectadores de diferentes épocas e lugares, pois ele é capaz de atualizar uma linguagem artística e suas referências de qualquer espaço-tempo para a contemporaneidade. Pode-se pensar que uma obra audiovisual seja o meio ideal para suas reproduções, visto que uma pintura pode ser lida também “como um filme prestes a ser editado em fabulosas sequências por nós, seus interlocutores, numa linguagem cheia de ritmos, sons, luzes, cores e surpresas de combinações quase infinitas” (LOPES, 2019, p.16).

Enfatiza-se que o cinema, a começar por suas narrativas que se desenvolvem a partir de pontos de vista, aos quais, frequentemente, atribuem-se e se assemelham ao do próprio espectador, pode evidenciar, de forma didática e lúdica a importância do ponto de vista dos artistas, ao observar o mundo, na elaboração de obras de arte. Ou seja, pode-se perceber como artistas de diferentes períodos observam, percebem e interpretam o mundo, ao contrário da típica e um pouco rasa abordagem de classificação e assimilação de períodos artísticos históricos de forma contínua e sequencial, como por exemplo, a supressão da arte do barroco¹⁴⁵ pela do neoclassicismo. Essa interpretação pedagógica pode provocar “uma certa confusão: a impressão de que os conceitos usados referem-se a mudanças na ‘realidade’ da vida humana, mais do que a transformações nos conceitos de autodescrição” (GUMBRECHT, 2010, p. 46).

Se os museus tornaram as obras de arte mais acessíveis em exposições, e a fotografia,

¹⁴⁵ Estilo artístico que surgiu na Itália no século XVI e se difundiu por países católicos até seu fim no século XVIII. Caracterizou-se por representar a fé cristã por meio de dramaticidade, exuberância e dualidade acentuadas.

com sua facilidade de reprodução, proporcionou uma multiplicação, ao disponibilizar acesso mais fácil e mais barato às obras de arte, o cinema deixou-as, não apenas mais acessíveis às pessoas de diversas classes sociais, como também tornou-as mais populares, despertando mais interesse e curiosidade sobre elas, apesar dos riscos de tornar a obra de arte uma mera mercadoria pelo caráter comercial do cinema e a característica cada vez mais crescente de consumo exorbitante de imagens audiovisuais na sociedade (BENJAMIN, 1985). “Tornar arte acessível a um público diversificado é torná-la ativa culturalmente” (VERGARA, 2011, p. 59).

Cita-se como exemplo desta facilitação de acesso por meio do cinema, o filme “*Frida*” (2002), de Julie Taymor que despertou um grande interesse do público na obra e vida da pintora mexicana Frida Kahlo. Muitos espectadores passam a ter mais interesse em conhecer uma pintura ou o conjunto da obra de um artista após ter assistido ao filme sobre sua vida/arte (NARCÍA, 2002). Aponta-se que se trata de uma tendência do cinema, pois o mesmo ocorre em relação a livros adaptados para filmes.

Observa-se que esse tipo de interesse por pinturas despertado por um filme, não se restringe a cinebiografias, pois até um filme de comédia despreziosa como “*Mr. Bean - o filme*” (“*Bean*”) (1997), de Mel Smith contribuiu significativamente com a popularização nos Estados Unidos do quadro “*Arranjo em cinza e preto nº1*” (1871), do pintor americano James McNeill Whistler. Mais até do que na França, país onde a pintura se encontra atualmente.

Inversamente, a pintura permanece relativamente desconhecida do público francês, que por vezes só estão familiarizados com a aparição do retrato - e, ironicamente, a sua desfiguração - na comédia *Mr. Bean* de 1997. As estatísticas de tráfego da enciclopédia popular online *Wikipedia* mostram que o artigo em inglês sobre o quadro, intitulado “*Whistler's Mother*”, foi visitado mais de 104.000 vezes em 2015, enquanto que o bem mais curto artigo em francês, “*Arrangement en gris et noir no 1*”, conta com pouco menos de 4.000 visitas durante o mesmo período de tempo. Mesmo considerando os respectivos tamanhos de público na internet em cada país, esta continua a ser uma diferença significativa. A disparidade destes resultados tem certamente origem na diferença de títulos¹⁴⁶, mas esta variação pode ser entendida como um reflexo da popularidade desigual da obra, que, embora referenciada sob o seu título original em francês, adquiriu um apelido mais familiar na cultura americana (VALANCE, 2017, p. 130, tradução nossa¹⁴⁷).

¹⁴⁶ O quadro é chamado de “*Mãe de Whistler*” no filme, nome informal associado à obra.

¹⁴⁷ “Inversely, the painting remains relatively unknown to French audiences, who often are only familiar with the portrait’s apparition - and, ironically, its defacement - in the 1997 comedy *Bean*. The traffic statistics of the popular online encyclopedia *Wikipedia* show that the English article on the painting, entitled “*Whistler's Mother*,” was visited over 104,000 times in 2015, while the very short article in French, “*Arrangement en gris et noir no 1*” counts just under 4,000 visits during the same time period. Even considering the respective sizes of Internet audiences in each country, this remains a significant difference. The disparity in these results certainly originates in the difference in titles, but this variation can itself be understood as a reflection of the unequal popularity of the work, which, while referenced under its original title in French, has acquired a more familiar moniker in American culture”.

Esse filme é uma adaptação de uma série de televisão britânica, sobre um personagem meio antissocial e infantilizado, que pouco fala e que transforma situações simples em verdadeiras catástrofes. Mr. Bean (Rowan Atkinson) é um vigia da Galeria Nacional de Londres, que é enviado, de forma negligente, como especialista em arte para a ocasião da compra do quadro “*Arranjo em cinza e preto nº1*” (1871), do Museu d’Orsay por uma galeria americana. Quatro temas pertinentes ao conteúdo de artes plásticas são apresentados no filme.

O primeiro tema surge nos preparativos para o evento de inauguração do quadro: o sensacionalismo¹⁴⁸ e a mercantilização exacerbados no mundo da arte. O “retorno” da pintura aos Estados Unidos é celebrado mais por seu caráter de evento patriótico do que pelo valor artístico da obra. A galeria cogita convidar Jon Bon Jovi¹⁴⁹ para a inauguração e planeja vender diversas lembranças, desde toalhas de banho, apitos e canecas até um pôster erótico da “irmã de Whistler”. O auge da cafonice acontece na tal inauguração da pintura, quando “há um show de fumaça em frente a ela e muitas luzes piscando, o que definitivamente danificaria a pintura” (THOMPSON, 2018, tradução nossa¹⁵⁰).

FIGURA 32 - JAMES MCNEILL WHISTLER - “*ARRANJO EM CINZA E PRETO Nº1*” (1871) - ÓLEO SOBRE TELA - 144,3 X 162,4 CM - MUSÉE D’ORSAY, PARIS, FRANÇA - FONTE: WIKIMEDIA¹⁵¹.



A partir daí cita-se o segundo tema: preservação e restauração de bens artísticos. “Atualmente há grande conscientização em relação à preservação do patrimônio histórico, artístico e cultural, reconhecendo e valorizando os acervos mantidos nos museus e instituições afins” (TEIXEIRA; GHIZONI, 2012, p. 12). A restauração de pinturas é fundamental para a

¹⁴⁸ Este tema foi explorado de forma mais direta e crítica no filme “*The square: A arte da discórdia*” (“*The square*”) (2017), de Ruben Östlund.

¹⁴⁹ Cantor e líder da banda de rock americana, Bon Jovi.

¹⁵⁰ “(...) there is a smoke show in front of it and lots of flashing lights, which would definitely damage the painting”

¹⁵¹ Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Whistlers_Mother_high_res.jpg> Acesso em: 07 de jul. 2020.

preservação e recuperação de obras que tenham sido deterioradas¹⁵² ou vandalizadas¹⁵³ de alguma forma. Os museus se valem de diversos “materiais e técnicas para melhor escolha dos procedimentos” (RODRIGUES; BACHETTINI, 2017, p. 7).

Sendo um filme de comédia e dada a natureza cômica do personagem, a plateia assiste a uma série de ações praticadas por Mr. Bean, mas proibidas para o visitante de um museu, ao apreciar uma pintura. Ele a toca, assopra-a e acaba espirrando sobre ela. Quando tenta secar as gotículas de seu espirro, ele usa um lenço sujo com tinta azul esferográfica, o que mancha o quadro. Ele tenta remover a tinta azul com saliva e depois com um solvente que acaba destruindo a área do rosto da figura. Ele também pisa sobre a pintura acidentalmente. Sua tentativa de restauração é extremamente cômica, quando ele redesenha o rosto da “*Mãe de Whistler*” de forma simples e caricata. Posteriormente, ele acaba substituindo a pintura original por um pôster envernizado da obra, sem que ninguém note a diferença¹⁵⁴.

FIGURA 33 - FOTOGRAMA DO FILME “*MR. BEAN - O FILME*” (1997) - FONTE: THE COURTAULDIAN¹⁵⁵.



A partir daí depreende-se o terceiro tema: a intervenção artística. Embora, claramente, Mr. Bean não tenha tido a intenção de realizar uma intervenção artística, ele acidentalmente efetua algo bem próximo de uma apropriação dadaísta. O dadaísmo tinha como lema a antiarte, por meio de apropriações e intervenções. As ideias “eram apenas uma grande explosão de atividade que tinha por objetivo provocar o público, a destruição de noções tradicionais de bom gosto, e a libertação das amarras da racionalidade e do materialismo” (ADES, 2000, p. 102).

¹⁵² Causas para deterioração podem ser umidade, temperatura, luminosidade, poluição ou infestação de pragas.

¹⁵³ Ao longo dos séculos, diversas obras de arte foram vandalizadas por diversos motivos religiosos, ideológicos ou subversivos.

¹⁵⁴ Supostamente, o filme terminaria com um terremoto que levaria o vidro protetor e a moldura do quadro a se quebrarem, revelando a presença do pôster.

¹⁵⁵ Disponível em: <<https://www.courtauldian.com/single-post/2018/12/05/in-defense-of-bean-art-history-and-pop-culture>> Acesso em: 30 de dez. 2021.

FIGURA 34 - MARCEL DUCHAMP - “L.H.O.O.Q.” (1919) - LÁPIS SOBRE CARTÃO POSTAL DA “MONA LISA” - 19,7 X 12,4 CM - CENTRE NATIONAL D'ART ET DE CULTURE GEORGES-POMPIDOU, PARIS, FRANÇA - FONTE: ARTSDOT¹⁵⁶.



Por fim, o quarto tema é: como se fala sobre arte? Embora a grandiosidade de algumas pinturas sejam lugar-comum, o modo como as pessoas se conectam mais a certas obras do que, a outras é muito pessoal. A tendência de educadores a racionalizar demais a importância de uma pintura para crianças pode na verdade afastá-las. “Assim como no caso da leitura, o interesse das crianças pela arte e, em especial, pela pintura não tem nada de automático. Às vezes, pouca coisa basta para fazê-lo nascer, e pouca coisa pode destruí-lo” (BARBE-GALL, 2012, p. 8).

Por fim, enfatiza-se que ao longo da história da arte diversos artistas assimilaram as produções de imagens de épocas e correntes estéticas anteriores para construir uma linguagem artística própria e que grande parte do nosso conhecimento está diretamente ligado à observação de imagens ao nosso redor (BARBOSA, 2005). O conhecimento que adquirimos por meio da leitura de imagens não é associado apenas a uma análise de sentido, mas também à forma como percebemos e sentimos estas imagens. Esta espectadorialidade ou consumo de imagens resulta na assimilação de um conhecimento percebido a partir de uma revelação decorrente de uma experiência estética. Por efeito, algumas imagens podem ser agrupadas e ressignificadas de forma incorporada na bagagem de referências e sentidos imagéticos de um aluno.

Por exemplo, certa vez um aluno, que nas aulas ministradas pelo pesquisador, sempre ilustrava o sol de acordo com as formas simbólicas clássicas do grafismo infantil, como o desenho de um sol com rosto (CAMARGO, 2010), passou a ilustrar o sol de forma mais particular e diferenciada após contato com representações artísticas diversas do astro, como o

¹⁵⁶ Disponível em: <<https://pt.artsdot.com/@/8XYHE4-Marcel-Duchamp-Eu.-H.-O.-O.-Q.-monalisa-com-bigodes>> Acesso em: 07 de jul. 2020.

quadro “*Sol poente*” (1929), de Tarsila do Amaral. Desta forma, percebe-se que o conhecimento adquirido pelo contato com imagens estimula o desenvolvimento de uma expressão artística pessoal desde o animismo na infância a experimentações mais estilizadas com base em um “contágio cultural a que a criança é submetida desde que nasce” (COUTINHO, 2011, p. 187).

Em outras palavras, a criança, que inicialmente, enxerga, de forma bem clara, o que ela representa em seus desenhos e determina para si definições que estabelecem sentidos de forma perceptiva, posteriormente, irá assimilar interesses estéticos que serão moldados pela associação entre uma herança cultural imagética e seus próprios interesses. A criança, a princípio, entende que “todos os corpos podem ser conscientes, até mesmo os objetos imóveis, mas a consciência é ligada a uma atividade qualquer, quer esta última emane dos próprios objetos, quer os objetos a sofram a partir do exterior” (PIAGET, 2005, p. 151). Posteriormente à revelação da leitura de imagens, a criança passa a adotar gradativamente “diferentes modos de resolver as questões estéticas, entrando em contato com os conceitos e a história da produção nessa linguagem” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2009, p. 126).

O “conhecimento” resultante da revelação e do desvelamento, (...) não ocorre nem necessária nem exclusivamente da maneira que, numa cultura predominantemente fundada no sentido, consideramos o único modo ontológico de ocorrência de conhecimento - ou seja, o conhecimento não é apenas conceitual. (...) o “conhecimento” revelado ou desvelado pode ser a substância que aparece, que se apresenta à nossa frente (mesmo com seu sentido inerente), sem requerer a interpretação como transformação em sentido (GUMBRECHT, 2010, p. 107).

Pensa-se então que para este projeto seja necessário desenvolver uma metodologia que abranja a leitura das obras pictóricas, dos filmes e dos vídeos em realidade virtual como eixos que se complementam. Para isso, a proposta da *abordagem pentagonal* se mostra como eixo central e norteador de uma pedagogia para o ensino artístico. A partir dela, visualiza-se a importância da imagem audiovisual no ensino de artes plásticas, de maneira que ela pode ser entendida para além de um fazer artístico ou complemento didático. Ela pode servir como o próprio aprendizado artístico em si. Propõe-se que o ensino de arte possa ocorrer através da apreciação e leitura de filmes e a própria prática cinematográfica em si.

3.1 Abordagem pentagonal

O ensino de artes plásticas apresenta-se como vital no processo educacional por possibilitar os desenvolvimentos cognitivo, perceptivo e imaginativo de forma indispensável

para que a formação intelectual, cultural e social de um indivíduo seja completa. “A crítica de arte desenvolve a habilidade de ver e não apenas olhar as qualidades que constituem o mundo visual, um mundo que inclui e excede as obras de arte” (BARBOSA, 2005, p. 37).

Através da elaboração da *Abordagem Triangular*, a educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa (*Ibid.*) trouxe a imagem de volta para a aula de artes plásticas. Partiu-se do princípio de que, ao fazer o aluno compreender todos os aspectos inerentes à produção de uma imagem, seja qual for sua natureza ou finalidade (artística, jornalística, publicitária, etc.), beneficia-se o desenvolvimento de suas capacidades crítica, reflexiva e sensível. Para tal, ela elaborou dois pontos essenciais no uso da imagem em sala de aula: a contextualização, a apreciação da arte e um terceiro que resultaria no desenvolvimento da percepção sensível do aluno: o fazer artístico.

Essa abordagem mostra-se importante por proporcionar que o aluno assimile, entenda e viva os mesmos processos criativos e de construção imagética de artistas do passado e presente. Mas, além disso, o método possibilita que os alunos assimilem as condições, significações, motivações e reflexões que levaram e levam certos artistas a utilizar uma linguagem visual específica dentro de uma visão particular. Desta forma, promove-se um diálogo contemporâneo com aspectos atuais de uma obra em prol de sua compreensão e ressignificação e formalização de uma percepção criativa própria e condizente com um espaço-tempo definido em uma turma.

FIGURA 35 - ESQUEMA ILUSTRATIVO DA *ABORDAGEM TRIANGULAR* ELABORADA POR ANA MAE BARBOSA - FONTE: DANIELA DEFFERRARI.¹⁵⁷



(...) destacamos a *Abordagem Triangular*, que articula as inter-relações entre o fazer artístico (processo criativo-expressivo), a leitura da obra de arte e de imagens advindas da cultura visual (análise crítico-interpretativa-estética) e a contextualização, tanto sob a perspectiva da produção das imagens (histórica,

¹⁵⁷ Disponível em: <<http://danieladeferrari.blogspot.com/2011/06/planejamento-educacional-em-artes.html>> Acesso em: 20 de out. 2020.

social, antropológica e estética) como de sua recepção. Dessa forma, o ensino da Arte pretende possibilitar a compreensão desta como um fazer e também como uma forma de pensar a Arte. (COHN, 2013, p. 181).

O método de Ana Mae Barbosa (2005) é tão significativo que influenciou diversas formas de ensino de processos artísticos e de análise de imagens, inclusive no uso do cinema na educação. Assim como na arte-educação, o ensino do cinema se vale de praticar o domínio da linguagem visual. Ler e analisar um plano fílmico não é muito diferente de ler e analisar uma composição pictórica. Proporcionar aos alunos o contato com obras audiovisuais de relevância cultural visando à compreensão de um filme em seus níveis narrativo-visuais e contextualização dentro da história do cinema pode contribuir para que eles possam desprender-se da hegemonia do cinema comercial de consumo frenético (FREITAS, 2012).

Já se citou que o curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual da UFF possui um projeto pedagógico que baseia-se na prerrogativa do fazer fílmico como fazer artístico, o qual é citado nos PCN de arte, tal qual o eixo norteador da *Abordagem Triangular*. A associação da abordagem à linguagem do cinema na grade do curso, como no caso da proposta de videoprocessos (citada anteriormente), desenvolvido pelas profas. India Mara Martins e Eliany Salvatierra, visa levar os alunos do curso a compreenderem e a assimilarem um repertório imagético cinematográfico de forma reflexiva e perceptiva e também a ressignificarem, através da criação fílmica, a linguagem artística do cinema com base nas referências mais condizentes com suas individualidades e visões de mundo. Dessa forma, estes futuros docentes estarão mais propensos a transmitir a seus alunos, na escola, o potencial transformador da imagem audiovisual. “O cinema na formação docente contribui para a ressignificação do professor e suas práticas pedagógicas, ou seja torna-se possível pensar mudanças a partir da relação do imaginário com o cinema e formação docente” (DEUS *et al*, 2017, p. 143).

Pensar a relação do cinema com a prática pedagógica, particularmente com o uso dessa arte na aula universitária, é de fundamental importância, pois pode ser utilizado como recurso para uma leitura crítica da realidade social onde os/as professores/as estão inseridos. A educação possibilita a formação de identidades que levem ao pertencimento dos sujeitos a uma categoria de atores sociais na busca do fortalecimento da cidadania e dos direitos humanos. Já o cinema não pode ser separado desse processo de reconhecimento. Como um veículo de comunicação de massa, o cinema pode, entre outros aspectos, modificar culturas e impor políticas e ideologias diferenciadas ao espectador (NUNES; DINIZ; BARBOZA, 2017, p. 60-61).

Na pesquisa realizada com professores, questionou-se que tipo de práticas relacionadas ao cinema eles já haviam realizado em aula. A questão foi elaborada em um formato que o

entrevistado tivesse a liberdade de marcar quantas opções desejasse dentre nove possibilidades, sendo quatro, referentes à exibição de filmes, três, referentes à experiência com o cinema como espaço físico e duas, referentes à prática cinematográfica.

A imensa maioria de 83 professores (98,8%) apontou ter realizado ações de exibição. Apenas 37 (44%) apontaram alguma atividade relativa à experiência com o cinema como espaço físico e 53 (63,1%) afirmaram já ter realizado alguma prática com equipamento de foto ou vídeo (ou ambos) com os alunos. Embora essa quantidade de 53 professores seja, a princípio, um número razoável, apenas 35 (41,7%) deles confirmaram ter realizado a atividade completa de planejar, realizar e finalizar um filme.

Havia também uma décima opção, em que o docente poderia explicar qualquer atividade que tivesse realizado com o uso do cinema que não estivesse explicitada nas opções anteriores. Apenas seis professores utilizaram esse espaço, sendo quatro de arte: o participante 7, professor regente do Ensino Fundamental I, afirmou ter feito “uso do audiovisual como recurso em uma peça teatral”; e o participante 48, professor de língua portuguesa do Ensino Fundamental II, modalidade Projeto Carioca, afirmou ter realizado uma “criação de *stop-motion*¹⁵⁸”. Já entre os professores de arte, o participante 27 confirmou ter participado de “formação de professores, apreciação, possibilidade de questionamento e debates”; o participante 71 citou uma “produção de curta”; o participante 77 mencionou uma “animação”; e o participante 78 disse ter realizado a “apresentação de um título sugerido pelos estudantes a fim de promover interação entre eles”.

Sobre a exibição de filmes, percebe-se que a maioria dos docentes ainda tem uma percepção mais conteudista do uso do cinema, restringindo seu uso a um material de apoio da disciplina. Dos 83 que afirmaram exibir filmes para seus alunos, todos citaram a “Exibição de filme (ou fragmento de um) como complemento de um tema de aula”. Todos os 24 de arte também seguiram o mesmo caminho. 60 (72,3%) afirmaram ter exibido filmes educativos com propósito informativo, como, por exemplo, um filme de campanha alimentícia de saúde, como sobre escovação bucal. Seis são professores de arte (25%). Verifica-se que, embora se conserve nas escolas, um pensamento do uso do cinema apenas como entretenimento, o número de professores que apontou já ter realizado uma “Exibição de filme (ou fragmento de um) para ocupar tempo ocioso ou como ‘dia do filme’” foi inferior. Apenas 20 (23,9%) assinalaram esta opção. Seis são professores de arte (25%).

Na pergunta seguinte, também no formato de ser possível selecionar quantas opções desejasse, foi questionado o seguinte: “Se realizou alguma dessas atividades, a partir de qual

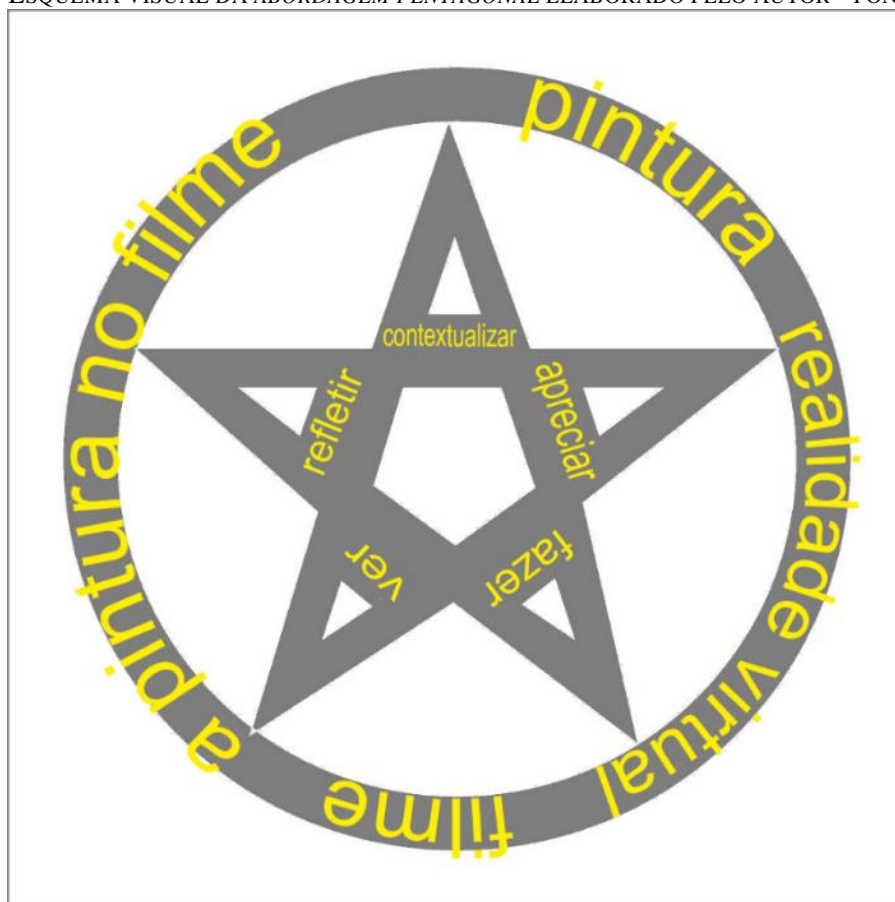
¹⁵⁸ A animação em *stop-motion* é realizada através da criação de movimento em objetos quadro a quadro em uma câmera ou uma filmadora.

fomento ela (ou elas) se originou (originaram)?” 39 (46,4%) assinalaram de um livro didático, 19 (22,6%) de um curso de formação, 33 (39,3%) da orientação do projeto pedagógico da escola, 19 (22,6%) da orientação de algum projeto pontual na escola, como uma feira cultural, e a grande maioria de 75 professores (89,3%) apontou a iniciativa própria, sendo que desse total, 17 professores (20,2%) apontaram a iniciativa própria como única e exclusiva fonte de origem de suas práticas. Desses, quatro são de arte (23,5%).

Após o acentuado contato com a *Abordagem Triangular* em práticas no ensino de artes plásticas, sente-se a necessidade de desenvolver uma metodologia que atenda as demandas de docentes e discentes em relação à utilização de expressões artísticas plurimidiáticas. Pretende-se, portanto, que ela seja capaz de abranger a leitura das obras pictóricas, dos filmes e da realidade virtual como eixos que se complementam.

Para isso propõe-se o desenvolvimento da *abordagem pentagonal* que expande os três eixos da *Abordagem Triangular* (apreciar, contextualizar e fazer artístico) para cinco, ao adicionar-se mais dois relacionados ao cinema e à realidade virtual em sala de aula e mesclando a pedagogia da criação de Bergala (2008) ao eixo do fazer artístico.

FIGURA 36 - ESQUEMA VISUAL DA ABORDAGEM PENTAGONAL ELABORADO PELO AUTOR - FONTE: AUTOR¹⁵⁹.



¹⁵⁹ Esquema representativo da *abordagem pentagonal* elaborado pelo autor.

Nos próximos tópicos explica-se cada etapa da *abordagem pentagonal* com alguns exemplos de como os filmes podem ser utilizados como método de estudo e abordagem de uma obra de arte plástica. Nota-se que alguns dos títulos apresentados como exemplo retomam alguns temas ou obras já apresentadas nos títulos da realidade virtual. Isso se deve ao fato da *abordagem pentagonal* ser um proposta intermediária que apresenta os três meios artísticos (pintura, cinema e realidade virtual) de forma interligada dentro de um fluxo contínuo. Enfatiza-se, também, desse modo, a relevância da diversidade de interpretações de imagens.

Por isso a importância da escolha dos filmes, para serem apresentados em sala, repetirem, por exemplo, alguns temas (pintura *naïf*), obra de alguns artistas (Van Gogh) e versões de uma pintura (“*A ilha dos mortos*” (1880-1886) de Arnold Böcklin). É importante que os alunos consigam ver diferentes abordagens sobre determinadas histórias ou assuntos. Desde aquelas mais focadas na narrativa clássica acerca da história da vida de um pintor ou outras mais focadas nos sentimentos presentes em sua obra, abordagens sobre estilos artísticos de forma mais didática ou de forma mais experimental, hibridação de elementos (documentário filmado como ficção e vice-versa), abordagens do mesmo tema por perspectivas e pontos de vista diferentes, e distintas abordagens sobre determinados assuntos pertinentes à criação artística (como valor comercial da arte) e até à forma de representação de uma obra (seja como objeto de cena, seja o próprio cenário).

Pode-se pensar inclusive na diferença de abordagem de um acontecimento (por exemplo a briga entre Van Gogh e Paul Gauguin que resultou no famoso episódio da orelha cortada de Van Gogh) sob a ótica de diferentes diretores, ou como o mesmo diretor aborda a vida de pintores através de diferentes estruturas visuais (Julian Schnabel¹⁶⁰, por exemplo, com seus filmes sobre Jean-Michel Basquiat¹⁶¹, e Vincent Van Gogh¹⁶²).

Frisa-se que buscou-se selecionar filmes que fugissem dos típicos documentários didático-escolares ou qualquer filme que tivesse uma narrativa demasiadamente didática. Há uma multiplicidade de filmes no intuito de dialogar com diversas idades e perfis e proporcionar diferentes abordagens. Apresenta-se que “o cinema é uma forma privilegiada de acesso a uma multiplicidade de pontos de vista e enfoques de mundo” (MIGLIORIN, 2015, p. 29).

A oferta de diferentes estéticas apresenta perspectivas que podem levar aos títulos se complementarem ou se contradizerem em seus discursos. Essa associação entre filmes, pinturas e realidade virtual pode tornar o processo de aprendizado mais desenvolvido e significativo por

¹⁶⁰ Julian Schnabel, inclusive, começou sua carreira como artista plástico, tendo sido contemporâneo de Basquiat.

¹⁶¹ “*Basquiat - Traços de uma vida*” (“*Basquiat*”), (1996).

¹⁶² “*No portal da eternidade*” (“*At Eternity's Gate*”) (2018).

proporcionar múltiplas “conexões e laços entre diferentes filmes, ao contextualizar cada produção dentro de uma linhagem de obras referenciais, possibilitando aos alunos a percepção de um conjunto, de um acervo cinematográfico, e não apenas de obras isoladas” (COHN, 2013, p. 184).

Procurou-se colocar filmes que pudessem dialogar entre si e que acompanhassem os alunos, ao longo de sua escolarização e crescimento dentro da escola. Buscou-se organizar os títulos audiovisuais, de modo a explorar o máximo do potencial didático de cada um, de acordo com a faixa etária e as séries escolares com base nos conteúdos curriculares de artes plásticas e nas possibilidades interdisciplinares. O impacto que um filme pode causar em um espectador depende de diversos fatores: desde a relevância do tema abordado, até o momento da vida de uma pessoa. Por exemplo, assistir pela primeira vez o filme “*Meu primeiro amor*” (“*My girl*”) (1991), de Howard Zieff não causará em um adolescente de 18 anos ou um adulto de 30 anos a mesma impressão que em jovens entre 11 a 13 anos (BERGALA, 2008).

3.1.1 Contextualizar a pintura/realidade virtual

Cada manifestação artística é produto do espaço-tempo em que ela foi concebida. Consequentemente sua aura está diretamente ligada às noções de percepção pertinentes e moldadas por este espaço-tempo específico. Ao ser contemplada distante do espaço-tempo em que foi realizada, a obra de arte pode ser esmiuçada tendo em vista a compreensão dos fatores histórico-sociais em que ela foi criada, entretanto, dificilmente ela terá o mesmo impacto significativo da expressão de seu significado sobre o espectador “distante” que aquele sobre o espectador “original”¹⁶³ (BENJAMIN, 1985).

Contextualizar uma obra de arte no espaço-tempo é essencial para que se realize uma leitura não superficial da imagem. Aprofundar com os alunos as particularidades pertinentes à criação de uma pintura, como o desenvolvimento de um movimento ou um estilo artístico, é apresentar significados concretos por trás da construção imagética de um quadro. Isso é importante para que os alunos associem a produção artística às manifestações culturais resultantes de ações sociais. “Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade” (BARBOSA, 2005, p. 19).

¹⁶³ Diferencia-se aqui “espectador original” como as pessoas que puderam apreciar a obra sendo contemporâneos da sua criação, ou seja, viviam no mesmo espaço-tempo em que a obra foi concebida, tendo assim mais noção de seu *hic et nunc*; enquanto o “espectador distante” seriam as pessoas que apreciam a obra em qualquer espaço-tempo, após a época em que ela foi concebida e tendo, assim, uma noção mais subjetiva de seu *hic et nunc*.

Para que os alunos possam compreender o que é arte ou o porquê de se fazer arte, é necessário que se apresente a eles o processo criativo dos artistas. Daí a importância da contextualização da obra no processo da *abordagem pentagonal*, assim como da obra audiovisual que recria a obra pictórica. Aprender as condições existentes que contribuíram para a criação de uma obra de arte é importante para que se desenvolva o próprio processo de evolução da percepção artística e criativa.

Então, para entender o que é arte, tem que se aprender a partir da obra. Também para entender o que é história podemos aprender a partir da obra de arte, compreendendo-a dentro do contexto em que foi produzida, pois o objeto de arte já é em si mesmo o testemunho da história (FRANZ, 2001, p. 63).

Conseqüentemente, contextualizar uma obra não significa relegar a disciplina de artes plásticas a um ensino conteudista de evolução linear da história da arte, mas sim proporcionar aos alunos que eles possam visualizar que o fazer artístico está diretamente ligado a um determinado meio social, cultural e histórico. Ou seja, fazer arte é algo intrínseco ao cotidiano das pessoas. Da mesma forma, como se passou no passado e ocorre no presente. Assim os alunos podem visualizar a arte como algo que realmente faz parte de suas vidas e não algo que seja, apenas, um passatempo ou lazer.

A ideia de apresentar aos alunos os processos de construção e criação artística é fundamental para se realizar a apreciação de uma obra de forma significativa e não superficialmente. A “ideia de leitura da imagem é construir uma metalinguagem da imagem. Não é falar sobre uma pintura mas falar a pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária” (BARBOSA, 2005, p. 19). Afinal, compreender não significa decifrar, mas contextualizar, apropriar-se e interpretar. Este aspecto é ressaltado, em especial na experiência estética ocorrida na realidade virtual. “Ao interagirmos em ambientes tridimensionais, nos tornamos parte de seus contextos como agentes ativos capazes de executar ações para possibilitar a fluidez da obra” (BORDINI; PAIVA, 2018, p.102).

O significado sempre depende de um contexto. Portanto, a cultura da qual vêm as crianças tem muito mais importância e também a cultura sobre a qual vem o objeto de arte. Os significados, porque são símbolos, são como palavras, mais do que, cores, e eles variam de acordo com o local no qual são recebidos (PARSONS *apud* ROSSI, 2009, p. 22).

À medida que o alunos mudam de série escolar, suas percepções e noções de

interpretação sobre obras de arte visuais desenvolvem-se e possibilitam um cada vez maior independência perceptiva e estética no processo criativo deles. “(...) a percepção é em si mesma essencialmente uma categoria estética (BARBOSA, 2015, p. 22).

(...) o “sistema da arte” é o único sistema social no qual a percepção (...) é não só condição prévia da comunicação sistêmico-intrínseca, mas também, juntamente com o sentido, é parte do que essa comunicação implica (GUMBRECHT, 2010, p. 136).

Em outros termos, a percepção que um aluno já possui, devido à sua relação cotidiana com as imagens, proporciona que a experiência estética gere nele, um bloco de sensações, a partir do contato com uma obra de arte. O docente deve compreender e conduzir o ensino do conteúdo com base na apreensão dos *perceptos*¹⁶⁴ e *afectos*¹⁶⁵ ocasionados por este ato de apreciação.

O fato de haver mudanças na compreensão da arte é o que possibilita falar em processo de desenvolvimento estético. Neste desenvolvimento, os alunos vão gradualmente fazendo uso de ideias cada vez mais complexas, sofisticadas e adequadas ao mundo da arte, desde que tenham oportunidades de interagirem com ele (ROSSI, 2009, p. 22).

Ao contextualizar uma obra de arte, as crianças podem facilmente ampliar seu universo significativo ao imaginar suas próprias razões para cada elemento ou suas histórias, no antes, durante ou depois daquele instante capturado na imagem. “Este aspecto é intensificado durante a apreciação da obra na Realidade Virtual devido a ampliação das possibilidades de leitura que a interatividade proporciona” (BUGARIN, 2021b, p. 8). Estas interpretações variam de criança para criança e normalmente não seguem uma lógica previamente estabelecida pelo que se conhece de “informação oficial” sobre determinada pintura, durante a prática da apreciação.

¹⁶⁴ “*Percepto*” é uma noção desenvolvida por Gilles Deleuze e Félix Guattari a respeito das sensações contidas em uma obra de arte e sua capacidade de durar e se manter através do tempo. “Há os conceitos, que são a invenção da Filosofia, e há o que podemos chamar de ‘*perceptos*’. Os *perceptos* fazem parte do mundo da arte. O que são os *perceptos*? O artista é uma pessoa que cria *perceptos*. Por que usar esta palavra estranha em vez de percepção? Porque *perceptos* não são percepções. O que é que busca um homem de Letras, um escritor ou um romancista? Acho que ele quer poder construir conjuntos de percepções e sensações que vão além daqueles que as sentem. O *percepto* é isso. É um conjunto de sensações e percepções que vai além daquele que a sente” (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 46).

¹⁶⁵ “*Afecto*” é o conceito utilizado por Gilles Deleuze e Félix Guattari para designar sensações ocorridas no corpo e na mente das pessoas por influência da experiência estética de apreciação dos *perceptos* de uma obra de arte. “Tentei definir o *percepto* como um conjunto de percepções e sensações que se tornaram independentes de quem o sente. Para mim, os *afectos* são os devires. São devires que transbordam daquele que passa por eles, que excedem as forças daquele que passa por eles. O *afecto* é isso. Será que a música não seria a grande criadora de *afectos*? Será que ela não nos arrasta para potências acima de nossa compreensão? É possível” (*Id., Ibid.*, p. 47).

3.1.2 Apreciar a pintura/realidade virtual

Apreciar uma pintura ou um filme, está, de certa forma, atrelada à questão do gosto pessoal, além das relevâncias estética, cultural, histórica, artística, social, entre outras. O processo de apresentar obras de arte para crianças e jovens pode, por vezes, ser bastante simples ou bem árduo, mas dificilmente será espontâneo ou imediato. É importante que desde cedo os alunos sejam apresentados a elas por meio de modos sedutores e adequados ao entendimento e aos fundamentos cognitivos de cada idade. Ou seja, apresentar uma pintura, ou um filme, ou um vídeo de realidade virtual sob o argumento de relevância cultural ou artística não é o suficiente para que eles assimilem a importância de uma obra.

(...) há certamente uma obra, um lugar, um detalhe de um quadro ou de uma escultura que, algum dia, tocou alguma parte de você. Pode ter sido uma coisa muito simples: Uma sensação passageira, uma atmosfera, uma cor, a exposição em questão, uma reprodução no jornal, ou num livro (BARBEGALL, 2012, p. 8).

As sensações causadas pela experiência estética do contato com uma obra revelam “quase pedagogicamente, a coincidência e identidade profunda entre imagem e sensação” (CARVALHO, 2007, p. 9). A presença da obra por si só tem a capacidade de mobilizar as sensações do espectador, pois “sempre que um objeto da experiência estética surge e por momentos produz em nós essa sensação de intensidade, ela parece vir do nada” (GUMBRECHT, 2010, p. 141).

Toda imagem é também um texto a ser lido e, assim como um texto, é também produto de uma determinada cultura, situada em um espaço-tempo específico, que atua como alicerce da construção narrativa e visual de uma obra. Desse modo, a distância temporal da obra e de quem a analisa promove uma leitura que será próxima à interpretação. Embora, uma obra já possa ter sido analisada exaustivamente de forma a conter aspectos considerados ajustados e permanentes, a leitura de uma imagem deve estimular a investigação reflexiva sob novas perspectivas. Esta aproximação com a obra, que permite a apropriação e ressignificação, facilita a compreensão artística e estimula a capacidade criativa dos alunos.

Num mesmo sentido, o ensino da Arte vem se afirmando, desde a década de oitenta no Brasil, como área de conhecimento específica, na qual o encontro com a arte e suas abordagens deve ser, em si, o conteúdo e o objetivo a ser trabalhado. Abordamos uma pintura, uma escultura ou uma instalação em sala de aula como obras poético-estéticas portadoras de significados próprios, e não como ilustração de conteúdos alheios à sua constituição. Elas estão ali, assim como os filmes (...) para permitir uma iniciação, uma aproximação e

uma compreensão da arte, que resultem em intimidade, em formação de gosto, em construções de novos olhares e em possíveis reinvenções de mundo. A arte é o próprio conteúdo a ser ensinado, e esse conteúdo se traduz em sua própria forma (COHN, 2013, p. 185).

Como já foi citado, artistas sempre tiveram contato com a produção do passado, de forma a utilizá-la como referência. Por exemplo: a forma como os artistas do Renascimento ressignificaram a arte greco-romana, e como sua própria arte foi compreendida mais tarde pelos artistas do neoclassicismo estava diretamente ligada a contextos específicos. Cada artista tem uma visão particular sobre a produção realizada em outras épocas e culturas, a partir de seus próprios conceitos sociais e culturais.

Assim como essas diferentes formas de compreensão na leitura de obras possibilitaram que houvesse mudanças na progressão e transformações estéticas no fazer artístico ao longo da história, os alunos podem compreender mais plenamente os significados de uma obra, quando a leitura é realizada sob suas próprias apropriações, sujeitas a seus contextos e compreensões.

Se estimulados desde cedo neste processo, suas percepções estéticas e criativas vão se tornando mais sólidas e significativas gradativamente. “Ao ler uma imagem, fazemos perguntas a ela, mesmo quando não sabemos que a estamos interpretando. Dialogamos, implicitamente, com ela, buscando compreendê-la” (ROSSI, 2009, p. 36). Aponta-se, inclusive, que a realidade virtual possibilita um potencial fomento da capacidade criativa dos alunos, ao perceberem as inúmeras possibilidades que são oferecidas na constante recriação do ambiente pictórico. “Nesse novo *modus operandi* o espectador torna-se agente do filme e escolhe para onde olhar; interfere no tempo; participa da história ou é testemunha dela, porém, ocular (OLIVEIRA, 2018, p. 7).

Busca-se, então, que os alunos sejam instigados pela leitura de imagens. A *abordagem pentagonal* propõe uma oferta de caminhos para que se desenvolvam estratégias que nos levem a compreender a arte a partir de um olhar criativo e reflexivo para assim, entender a construção artística como construção social e identificar seu lugar na sociedade.

(...) o ensino da Arte constitui-se como um espaço de mediação entre arte e público, onde mediação significa o desenvolvimento de ações que permitam a aproximação, a participação e a compreensão da arte, associadas ao fazer como criação. Um espaço complexo e desafiador, em que é preciso considerar o aluno e seus processos de aprendizagem, ao mesmo tempo que é necessário também conhecer a arte, sua história, seus contextos de criação e apresentação na sociedade, um espaço de construtivismo social (COHN, 2013, p. 182).

O percurso de apreciação deve ser um processo de troca. Ao basear-se em experiências estéticas e sensíveis próprias, o docente estimula os alunos a exteriorizar seus *perceptos* e

afectos sobre as obras que lhe agradam. Não é o caso de deixar de lado as qualidades específicas e imprescindíveis de uma obra, mas o de abrir espaço para que seus primeiros contatos sejam uma prática que possa ser associada a uma experiência prazerosa em suas mentes. Deve-se levá-los a se interessarem em apreciar a obra, mais do que entendê-la (BARBE-GALL, 2012). “Tudo o que você pode saber sobre um quadro é o quanto você gosta dele (e, a rigor, por que gosta, se isso lhe interessa)” (BECKETT *apud* BERGALA, 2008, p. 164).

Acima de tudo, hoje evitaria alinhar essas áreas¹⁶⁶ ou subcampos numa ordem indutiva ou dedutiva qualquer. Se tivesse de considerar alguma delas prioritária (não vejo urgência em fazê-lo) talvez escolhesse a estética, pela relevância epistemológica particular inerente ao tipo de epifania que pode suscitar - sem, no entanto, afirmar que a experiência exclusivamente estética consiga produzir tal epifania. O que hoje mais me interessa no campo da história, a presentificação de mundos passados - ou seja, as técnicas que produzem a sensação (ou melhor, a ilusão) de que os mundos do passado podem tornar-se de novo tangíveis - é uma atividade sem qualquer capacidade de explicar os valores relativos das diferentes formas de experiência estética (desde que tais explicações sejam aquilo que estávamos habituados a pensar como função do conhecimento histórico em relação à estética). (...) em anos mais recentes fui-me convencendo de que nem a experiência estética nem a experiência histórica (...) dispõem de nenhum potencial que pudesse resultar numa orientação superior ao comportamento e à ação, tanto em nível individual quanto coletivo. (...) estou convencido de que a tarefa mais importante que temos hoje é confrontar os alunos com a complexidade intelectual, o que significa que devemos concentrar nossa atenção nos gestos dêiticos, apontando a condensação ocasional dessa complexidade (GUMBRECHT, 2010, p. 122-123).

Assimilar características formais na análise de uma imagem, seja ela pictórica, seja audiovisual, não deve restringir os objetivos do ensino das artes plásticas. Elas são meios e não, fins de um processo que visa estimular a subjetividade da leitura das imagens instigando, assim, um desenvolvimento da percepção e imaginação criativas. “Cada geração tem direito de olhar e interpretar a história de uma maneira própria, dando um significado à história que não tem significação em si mesma” (BARBOSA, 2005, p. 38).

Ressalta-se que esta interpretação aberta pode ser trabalhada de forma bastante significativa na realidade virtual, devido à natureza da sensação imersiva de coautoria, já citada anteriormente, que ocorre no dispositivo. A experiência estética, vivenciada por um aluno na apreciação de uma obra, desencadeia as sensações geradas pela potência estética das forças invisíveis presentes na imagem artística. O potencial pedagógico das imagens está na forma como o espectador sente e reflete sobre o que aprecia nelas.

¹⁶⁶ Estética, história e pedagogia.

A forma da obra de arte tem “energia” (...) porque sua presença foi “exteriorizada, concretizada” - num movimento provavelmente iniciado pelo contexto situacional específico, no qual a obra de arte consegue revelar seus poderes (...) a (...) obra de arte continua sendo uma forma de significação que produz uma tensão com a forma “energizada” (GUMBRECHT, 2010, p. 84).

A potencialidade das sensações que podem ser produzidas, durante a apreciação de uma obra, pode mudar, de acordo com o sujeito e do momento em que ela é contemplada. A experiência estética pode estar ligada ou não à forma como se percebe a aparência de uma obra, por ser sua primeira dimensão perceptiva, mas que não se sustenta por si só. As forças contidas na obra possibilitam que o espectador desenvolva uma entrega maior às sensações geradas por reflexões motivadas pelo ato da fruição.

A força de uma obra está em suas múltiplas possibilidades de produção de sensações e sentidos. O ensino de artes plásticas que busca conduzir o encontro dos alunos com pinturas sem respeitar o tempo da experiência falhará e poderá comprometer potenciais novas contemplações, pois, a obra em si certamente não muda, porém o olhar do aluno pode mudar a obra sob uma percepção não imediatista. “A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 213).

Dessa forma, é plausível considerar que a forma como uma obra irá dialogar com um aluno não estará limitada a sentidos preestabelecidos, pois o objetivo deve ser de “possibilitar, provocar um encontro: não cabe necessariamente (...) determinar onde e quando ele deve acontecer” (BARBE-GALL, 2012, p. 9). Ou seja, deve-se apresentar as obras, de forma que o aluno possa apropriar-se de um sentido particular, que promova a assimilação dos conceitos da disciplina de modo significativo. “A atitude interpretativa e subjetivada que emerge do encontro com as imagens pode se apresentar como uma experiência emancipatória de ensino-aprendizagem” (COHN, 2016, p. 68).

A aparência também está em tensão inevitável com a abordagem interpretativa predominante que inunda a relação cotidiana com o mundo, a ponto de nos fazer esquecer que implica necessariamente uma camada diferente do sentido. (...) o que quer que “apareça” está “presente” porque se oferece aos sentidos do ser humano (GUMBRECHT, 2010, p. 88).

A apreciação da pintura não deve se limitar a uma admiração passiva e, também, não apenas a uma interpretação de sentido. Ela deve estimular uma relação consciente entre o aluno e a obra de arte de forma reflexiva com base em uma leitura da imagem e seus códigos e uma percepção pessoal com suporte na presença da obra. A seguir, a apreciação da pintura no filme torna a experiência estética com a obra mais envolvente e lúdica.

3.1.3 Ver o filme/a pintura no filme/realidade virtual

Se a experiência frutiva significativa do cinema é aquela onde o espectador experimenta e sente-se imerso na visão de mundo de quem realizou o filme (BERGALA, 2008), o ato de apreciar uma pintura sendo recriada, refeita ou, simplesmente, apresentada no audiovisual, amplia a apreciação artística de uma obra que confunde-se com a apreciação fílmica, abolindo os limites entre uma e outra. O ensino de artes plásticas deve integrar-se às necessidades dos alunos e a uma diversidade de linguagens artísticas. Em especial, a do cinema pode incorporar a significação dos meios e conteúdos na apreciação e no potencial expressivo de sua prática.

(...) a gente tem que se alimentar de arte. Expor o aluno à linguagem presentacional, à fotografia, à pintura, ao desenho, ao cinema, porque cinema também é arte visual, e fazê-los pensar. Por que eu acho que isso é melhor do que aquilo? Já estou integrando a linguagem discursiva no próprio conhecimento de arte. E criando também uma bibliografia do olhar, juntando várias visões de arte, vários processos artísticos. Meu livro “*A Abordagem Triangular*” supõe que, para o ensino das Artes Visuais, você tem que fazer, ler a obra de arte ou a imagem, interpretar criticamente até, e contextualizar o que você faz e o que você vê. Aí essa contextualização é uma porta aberta para as outras disciplinas. (BARBOSA *apud* PERES, 2019).

O uso da linguagem do audiovisual enriquece de forma significativa o processo de aprendizado nas aulas de artes plásticas ao expor-se aos alunos que existem similaridades de uma leitura visual entre meios midiáticos de entretenimento e obras de arte pictóricas. O cinema permite que o aluno-espectador perceba o espetáculo da exibição fílmica de forma mais recreativa, porém não menos assimilativa, apenas mais compatível com a forma de perceber as coisas no mundo contemporâneo. Tal qual como ocorre também na realidade virtual.

Aponta-se que o mesmo acontece em relação ao consumo de arte no mundo atual, onde museus “vendem” de forma mais oportuna e pertinente exposições por meio de atrações extras voltadas a modos de diversão e socialização digital, como por exemplo, o incentivo do uso de *hashtags*¹⁶⁷ relacionadas às obras expostas ou à instituição, nas legendas de fotos publicadas *on-line*. As pessoas postam¹⁶⁸ fotos ou *selfies*¹⁶⁹ com as obras em redes sociais diversas, em

¹⁶⁷ *Hashtags* consistem na indexação de *tags* (palavras-chave) com o símbolo da cerquilha. Utilizada pela primeira vez no *Twitter* em 2007, *hashtags* visam facilitar a busca por um determinado assunto ou conteúdo pelas pessoas. Por exemplo, após o incêndio que atingiu o Museu Nacional da UFRJ em Setembro de 2018, a *hashtag* #MuseuNacionalVive foi popularizada para incentivar a reconstrução do museu.

¹⁶⁸ No mundo das redes sociais, postar é o ato de publicar uma foto, um vídeo ou um texto. Ou seja, criar uma publicação na internet. As *hashtags* são utilizadas como legendas para impulsionar o alcance das postagens.

¹⁶⁹ *Selfie* é uma fotografia, geralmente digital, que uma pessoa tira de si mesma. Atualmente as câmeras frontais dos aparelhos celulares popularizaram imensamente as fotos *selfie*. O termo é um neologismo com origem no termo da língua inglesa *self-portrait* (autorretrato).

ações interativas que visam à participação mais imersiva dos espectadores nos museus.

A maior vantagem que o cinema possui sobre a pintura e a fotografia é a do estímulo simultâneo da visão e da audição. Assistir a um filme aguça de forma significativa a percepção de seu espectador possibilitando que uma análise de uma pintura transposta para o filme seja mais completa que a análise da reprodução desta mesma pintura em um livro ou em uma impressão (BENJAMIN, 1985). Enquanto assiste a uma obra fílmica, o aluno-espectador prende-se a um enredo (quando existe um) como o elemento essencial. Após assistir a um filme algumas vezes ou algumas cenas, outros elementos externos à narrativa vão se tornando mais visíveis, chamativos para uma leitura visual do aluno. “Não são os filmes que têm que mudar nesse percurso, mas a abordagem que cada um pode fazer segundo seu grau de maturidade, de cultura, de capacidade de análise” (BERGALA, 2008, p. 102). É possível associar este entendimento a uma maneira de provocar maior entusiasmo do aluno em relação a uma disposição mais aberta e sensível na apreciação de pinturas, por meio da linguagem audiovisual.

É pertinente apontar que uma das disposições resultantes da criação do curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual na UFF, em 2012, foi a resolução n. 10, de 27 de junho de 2005 sobre os cursos de ensino superior da área de Cinema e Audiovisual. Havia a orientação aos cursos de “manter os métodos consagrados de formação acrescidos de ênfase na pedagogia da imagem” (NOVA; REIS; FRIGOTTO, 2015, p. 7). A leitura da imagem fílmica e da imagem plástica dialogam de forma significativa em diversos currículos, abordagens e metodologias, porém menos de forma híbrida entre ambas linguagens.

Bergala (2008) frisa, em sua pedagogia da apreciação, que a análise de um filme em sala de aula deve ir além de interpretar enquadramentos, cores, sons, estruturas narrativas, entre outros elementos mais técnicos do audiovisual que podem “engessar” a experiência cinéfila. A ênfase deve ser na apreciação da produção artística. O processo de aproximação deve ser norteador de “uma abordagem sensível do cinema como arte plástica e como arte dos sons” (*Id.*, *Ibid.*, p. 39). Os alunos devem ser capazes de perceber o filme através de suas soluções artísticas criativas e não focar em suas especificidades técnicas: a sensibilidade artística de uma gama de cores de uma direção de arte, de uma sonoplastia, da fotografia. A leitura do audiovisual é similar ao da pintura em que o espectador é capaz de apreender os recursos artísticos utilizados pelo pintor: a paleta de cores, as pinceladas, as formas, o claro-escuro, etc.

Durante a história da arte, a paleta de cores utilizada pelos pintores pode ser relacionada usualmente ao período, estilo, escola ou movimento artístico¹⁷⁰ ao qual ele é associado. Durante

¹⁷⁰ Períodos artísticos são períodos de tempo dentro da história da arte caracterizados pela predominância de determinadas escolas e estilos com orientações em comum. Ex: Renascimento. Estilos artísticos identificam-se

o Renascimento utilizava-se poucos contrastes de cores de forma a transmitir uma austeridade e harmonia espiritual. Posteriormente, os pintores do maneirismo¹⁷¹ adotaram uma paleta mais ampla, criando através de contrastes perceptíveis, maior suntuosidade emotiva (KLEE, 1992).

FIGURA 37 - SANDRO BOTTICELLI - “RETRATO DE UMA JOVEM MULHER” (1475) - ÓLEO SOBRE TELA - 61 X 40 CM - PALAZZO PITTI, FLORENÇA, ITÁLIA - FONTE: WIKIPEDIA¹⁷².



FIGURA 38 - TICIANO VECELLIO - “A BELA” (1536) - ÓLEO SOBRE TELA - 100 X 75 CM - PALAZZO PITTI, FLORENÇA, ITÁLIA - FONTE: WIKIMEDIA¹⁷³.

Enquanto, por exemplo, o pintor Sandro Botticelli realizou o retrato de uma mulher com uma paleta de cores limitada e poucos contrastes, ressaltando os ideais humanistas do Renascimento de harmonia e sobriedade, Ticiano também retratou a figura feminina, mas utilizando uma paleta de cores mais ampla, numa época em que já predominavam as características do maneirismo, considerado período de transição do Renascimento para o barroco. Os contrastes decorrentes desse uso mais amplo de cores e variações de tonalidades dá ao retrato uma percepção mais carnal e emotiva, tornando a pessoa retratada mais vivaz.

A pintura utiliza a cor-pigmento opaca, enquanto que o cinema utiliza a cor-luz. As cores-pigmento opacas primárias consistem no vermelho, amarelo e azul. As cores-luz primárias são o vermelho, verde e azul-violetado. Ao passo que a mistura proporcional das cores-pigmento opacas primárias produz o preto, a mistura das cores-luz primárias produz o

pelo conjunto de características que aparecem de forma frequente no conjunto de obras de uma época, local ou conjunto de artistas. Ex: estilo gótico. Escolas artísticas caracterizam-se como o conjunto de ideias e orientações estéticas seguidas por um determinado grupo de artistas dentro de um estilo. Ex: A escola flamenga dentro do estilo gótico. Movimentos artísticos são ideias e orientações estéticas criadas por um grupo através da reunião destes artistas em exposições e muitas vezes com o auxílio de um manifesto que propaga as ideias deste movimento. O impressionismo é tido como o primeiro movimento artístico da história da arte.

¹⁷¹ Estilo e movimento artístico que reformulou características de idealização da arte do Renascimento, ao adotar mais emoção, dinamismo e vivacidade nas representações, valorizando mais a individualidade do artista.

¹⁷² Disponível em: <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Sandro_Botticelli_-_Ritratto_di_giovane_donna.jpg> Acesso em: 02 de jun. 2020.

¹⁷³ Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tizian_034.jpg> Acesso em: 02 de jun. 2020.

branco. Além disso, a fotografia e os filtros fotográficos valem-se da cor-pigmento transparente, por também utilizarem a luz em sua absorção, que difere suas cores primárias das da cor-pigmento opaca, sendo as suas o magenta, amarelo e ciano (PEDROSA, 2009).

O pigmento utilizado na cor do campo plástico adquire uma sensação visual da realidade conforme nos sentimos ao vê-la - uma consonância entre assuntos e consciência -, através de elementos pictóricos, que equivalem, no audiovisual, à sensação visual da realidade apenas como ela é, como nós a vemos. As cores passam a ser trabalhadas com pequenas e tímidas alterações nas formas em um primor realista e, poucas vezes, afastando-se desse formato para uma forma mais puramente visual

Aponta-se, porém, que a maneira como se percebe as cores fisicamente, não interfere na fruição do filme e da pintura. A percepção de um espectador sobre os contrastes e saturação das cores é condicionada às alterações visíveis a partir de estímulos visuais em suas relações. Por exemplo, na justaposição de cores complementares, análogas ou quentes e frias. Ao apresentar uma pintura em um filme, ela também está regulada pelos mesmos efeitos do meio audiovisual. A direção de arte de um filme sempre utiliza as diferentes tonalidades das cores presentes nos elementos visuais de uma cena com o propósito de produzir um determinado efeito emocional no espectador. O mesmo assunto pode ser apresentado em diferentes esquemas de cores em concordância com o tom predominante em um filme (BLOCK, 2010).

FIGURA 39 - FOTOGRAMA DO FILME “*TRAFFIC: NINGUÉM SAI LIMPO*” (2000) - FONTE: IMDB.¹⁷⁴



Por exemplo, enquanto o filme “*Traffic: Ninguém sai limpo*” (“*Traffic*”) (2000), de Steven Soderbergh apresenta o deserto como um lugar solitário e hostil através de uma predominância de cores quentes e análogas de tons alaranjados e a dessaturação de outras matizes como o verde da vegetação rasteira em vista a obter um clima de tensão, o filme “*Priscilla, a rainha do deserto*” (“*The adventures of Priscilla, queen of the desert*”) (1994), de

¹⁷⁴ Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0181865/mediaindex?ref=tt_pv_mi_sm> Acesso em: 02 de jun. 2020.

Stephen Elliott apresenta o deserto também como um lugar de solidão. Porém com maior saturação nos verdes da vegetação e no azul do céu, os tons alaranjados perdem sua característica visual de hostilidade e o contraste com as cores vivas dos figurinos dos personagens cria um clima descontraído, característico deles diante da imensidão do deserto.

FIGURA 40 - FOTOGRAMA DO FILME “*PRISCILLA, A RAINHA DO DESERTO*” (1994) - FONTE: IMDB.¹⁷⁵



Já, filmes em preto e branco que representam obras de arte coloridas, reproduzem suas tonalidades, pois a ausência de cor não interfere nas mesmas. O claro e escuro acabam sendo vistos de forma natural, mesmo quando temos plena consciência das cores originais de uma determinada pintura. Isso porque “os tons variáveis de cinza (...) são substitutos monocromáticos e representam um mundo (...) que só aceitamos devido ao predomínio dos valores tonais em nossas percepções” (DONDIS, 2007, p. 63).

O tom é o elemento visual mais importante para a sobrevivência humana, por nos permitir visualizar um mundo tridimensional, enquanto que a cor está mais relacionada às emoções humanas. Tanto o filme quanto a pintura, podem simular o tom natural ou representar expressividade através de inúmeras gradações tonais. Se na pintura, a tonalidade é simulada pela manipulação dos pigmentos das tintas, na película a emulsão fotoquímica produz a tonalidade através dos sais de prata. Como toda imagem produzida nesse processo é originalmente em preto e branco, o processo de colorização na película seria o contrário da pintura que possui cor desde seus primórdios nas cavernas do Paleolítico¹⁷⁶. O estado original da película é o preto e o branco. As cores eram obtidas através de corantes em diversos processos desenvolvidos ao longo da história do cinema (SOARES, 2014).

¹⁷⁵ Disponível em <https://www.imdb.com/title/tt0109045/mediaindex?ref =tt_pv_mi_sm> Acesso em: 02 de jun. 2020.

¹⁷⁶ A arte do Paleolítico é a produção artística humana mais antiga que se tem registro e situa-se no Paleolítico, período de início há cerca de dois milhões de anos e que se estende até 8.000 A.C.

Cita-se, neste caso, o exemplo dos filmes “*Uma pequena fantasia em uma pintura do século dezanove*” (“*A little phantasy on a nineteenth century painting*”) (1946), de Norman McLaren e “*Painel*” (1951), de Lima Barreto. No primeiro filme, o animador escocês Norman McLaren “registrou de forma livre uma associação com uma pintura (...) de Arnold Böcklin. É como se uma imagem estática fosse trazida à vida. (...) este filme é um exercício da resposta imaginativa à imagem¹⁷⁷” (YAKOWAR, 1977, p. 282, tradução nossa¹⁷⁸). Böcklin realizou uma série de versões dessa pintura, a qual ele se referiu como “um quadro para sonhar¹⁷⁹”. A obra representa bem a transição que o artista realizou entre o romantismo¹⁸⁰ e o simbolismo¹⁸¹. Os elementos visuais da composição como o cenário escurecido, o contraste entre figuras e luz e a representação de uma contemplação/observação de uma paisagem enigmática remete, por exemplo, à subjetividade presente no romantismo, como na obra de Caspar David Friedrich:

(...) natureza e homem devem ser entendidos em termos de um espectro de perspectivas do observador, que vai, por um lado, da bela harmonia das figuras devidamente ajustadas até o desprazer sublime experimentado quando da libertação que ocorre entre a natureza e o observador, por outro (GUMBRECHT, 2014, p. 90).

Constata-se que tanto a pintura de Böcklin quanto a animação de McLaren mostram-se relevantes para abordar a questão da subjetividade da visão pessoal. A ênfase pode ser dada à construção de uma atmosfera e suas sensações, geradas a partir da imaginação criativa do artista. Cita-se, também, como é possível estimular a liberdade individual expressiva artisticamente, com menos amarras, que podem ser produto tanto de um excesso formalista e conteudista da escola, quanto da ausência de representações, imagens, concepções de pensamentos e percepções na estrutura social dos alunos (MARQUES, 2018).

Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno, significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias. E tudo isso integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística (BRASIL, 2001, p. 35).

¹⁷⁷ Esta pintura também inspirou o filme “*A ilha dos mortos*” (“*Isle of the dead*”) (1945), de Mark Robson.

¹⁷⁸ “(...) records a free-ranging process of association with a (...) painting by Arnold Boecklin. It is as if a still picture were being brought to life. (...) this film is an exercise of the imaginative response to the Picture”.

¹⁷⁹ <<http://sammlungonline.kunstmuseumbasel.ch/eMuseumPlus?service=ExternalInterface&module=collection&objectId=1118&viewType=detailView>> Acesso em: 21 de out. 2021

¹⁸⁰ Movimento artístico, surgido no século XVIII, que valorizava as emoções, a subjetividade e o individualismo.

¹⁸¹ Movimento artístico, surgido no final do século XIX, que enaltecia os ideais românticos, mas por um viés mais onírico, simbólico e espiritual. Visava-se a uma multiplicidade de leituras possíveis da obra.

Esse filme apresenta-se como expressivo por associar a linguagem estética da animação às “regras tradicionais da pintura, da qual deveria brotar uma sensação de prazer para o espectador; e pela busca da idealização do real graças a truques e manipulações, capazes de expressar o pensamento e a personalidade do artista” (FABRIS, 2016, p. 42). Por fim, nota-se o fato da pintura ser colorida e o filme ser em preto e branco. Como já citado, o cinema nem sempre foi colorido, e os filmes que apresentavam pinturas como elemento narrativo já eram realizados com fotografia em preto e branco. Apesar desses filmes não poderem reproduzir as cores originais das obras, que apresentam, a importância deles para esta pesquisa reside no fato de que, suas fotografias trabalham de forma criativa as tonalidades da obra original.

A expressividade visual de uma imagem está mais presente nas relações tonais do que nas cores. Seja pela semelhança, seja pela diferença entre as tonalidades em uma pintura ou na fotografia de um filme, a sensação visual é acentuada por elas. “Quanto maior o contraste em um componente visual, maior a intensidade ou dinâmica visual. Quanto maior a afinidade em um componente visual, menor a intensidade ou dinâmica visual” (BLOCK, 2010, p. 10).

FIGURA 41 - FOTOGRAMA DO FILME “*UMA PEQUENA FANTASIA EM UMA PINTURA DO SÉCULO DEZENOVE*” (1946) - FONTE: MUBI¹⁸².



FIGURA 42 - ARNOLD BÖCKLIN - “*A ILHA DOS MORTOS*” (TERCEIRA VERSÃO) (1883) - ÓLEO SOBRE TELA - 110,9 x 156,4 CM - ALTE NATIONALGALERIE, BERLIN, ALEMANHA - FONTE: WIKIMEDIA ¹⁸³.



¹⁸² Disponível em: <<https://mubi.com/films/a-little-phantasy-on-a-19th-century-painting>> Acesso em: 05 de abr. 2020

¹⁸³ Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/65/Arnold_B%C3%B6cklin_-_Die_Toteninsel_III_%28Alte_Nationalgalerie%2C_Berlin%29.jpg> Acesso em: 19 de mai. 2020.

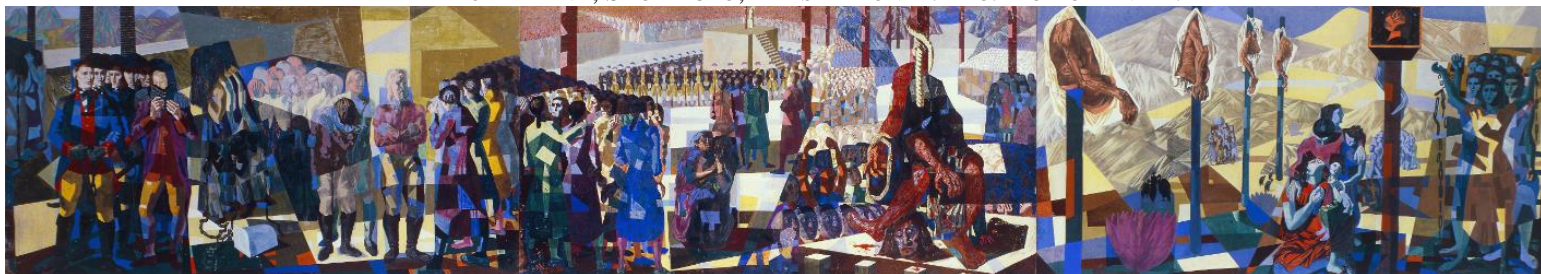
Cita-se o exemplo do compositor russo Sergei Rachmaninoff. Sua composição “*Ilha dos Mortos, op. 29*”, foi criada após ele ter ficado impressionado, ao ver uma reprodução fotográfica em preto e branco da obra de Böcklin em 1907.

Ele ficou tão assombrado com sua imagem misteriosa, o barco solitário próximo a uma ilha assombrada, que parece lançar-se imediatamente à composição, muitos antes de ver o original. Dois anos depois, já em Leipzig, encontra uma das versões que Böcklin pintou de *A Ilha dos Mortos*. Rachmaninoff comenta, no entanto, que nada poderia corresponder à sua primeira impressão - e chega a sugerir que nunca poderia ter composto seu poema sinfônico se tivesse visto apenas a imagem “autêntica” (OLIVEIRA, L., 2019).

O segundo filme é um documentário expositivo sobre a pintura “*Tiradentes*” (1948), de Cândido Portinari. Por ser fotografado em preto e branco, a luz altera a percepção visual em relação às tonalidades da pintura. Para o crítico de arte, Mário Pedrosa, Portinari não deu o peso adequado ao drama de Tiradentes no uso das cores, ao estranhar “a falta de peso dessa tragédia, pois as cores lembram mais cenas venezianas de festa popular” (RUFINONI; 2013, p. 81).

Se na obra de Portinari o uso das cores e o uso dos planos causam uma fusão entre fundo e personagens, no filme, a fotografia reforça a tonalidade das figuras do painel, enquanto as do fundo ficam excessivamente claras - em especial o amarelo-ocre, que se torna um branco quase absoluto -, tornando o fundo quase ausente e trazendo toda a importância da narrativa para os personagens. Enquanto as tonalidades das figuras do fundo apresentam mais semelhança entre si, as figuras em primeiro plano contêm mais contraste em partes de suas formas e consequentemente, também, em comparação com o fundo destacando-as visualmente.

FIGURA 43 - CÂNDIDO PORTINARI - “*TIRADENTES*” (1948) - 309 X 1767 CM - FUNDAÇÃO MEMORIAL DA AMÉRICA LATINA, SÃO PAULO, BRASIL - FONTE: PROJETO PORTINARI.¹⁸⁴



Portinari pintou os personagens da trama com uma predominância de matizes vermelhas, azuis e roxas, deixando o fundo com mais matizes amarelas e laranjas. Enquanto as cores em primeiro plano têm a característica de possuírem tonalidades mais escuras na

¹⁸⁴ Disponível em: < <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/3195/detalhes>> Acesso em: 15 de ago. 2020.

fotografia em preto e branco, os amarelos e laranjas possuem um brilho bem mais evidente chegando quase ao branco total, causando assim um contraste de tonalidade entre o fundo e o primeiro plano muito mais acentuado do que na pintura de Portinari.

A escolha do tema não podia ter sido mais acertada em relação à intenção de valorizar o patrimônio nacional. Um mural sobre Tiradentes, figura importante da história brasileira, realizada por Portinari, pintor modernista de fama internacional, e localizada no colégio Cataguases¹⁸⁵, famoso pela arquitetura moderna de Niemeyer e as contribuições de Burle Marx (paisagismo) e Joaquim Tenreiro (design) a poucos anos do apogeu da arquitetura moderna no país: a construção de Brasília (PROENÇA, 2010). O filme é o fruto do reconhecimento da importância de olhar para o passado da nação e valorizá-lo por meio de um ponto de vista moderno. Ou seja, exaltar a industrialização, sem esquecer do passado (SANTOS, 2015).

Na época, filmes sobre arte se encontravam em alta. Alain Resnais e Luciano Emmer¹⁸⁶, por exemplo, abordaram de forma moderna e analítica a arte em seus filmes. Apesar de todo potencial inovador e ousado, o filme segue uma narrativa convencional, quase didática, mas que atende à proposta da Vera Cruz de formar uma indústria cinematográfica, que representasse a identidade nacional do Brasil. Nesse caso a junção do modernismo brasileiro com a luta heroica pela independência da nação na figura de Tiradentes (GALVÃO, 1981).

Assim como o quadro de Portinari, o filme é dividido em “episódios”. Um estudante do colégio acompanha seu professor, para apreciar o quadro de Portinari a fim de ilustrar e complementar a lição de história sobre Tiradentes. As narrações em *off*, que aparecem antes e após o surgimento desses personagens em cena, remetem ao professor e coloca o espectador como um aluno em sala de aula aprendendo sobre Portinari e Tiradentes.

FIGURA 44 - FOTOGRAMA DO FILME “PAINEL” (1951) - FONTE: AUTOR.¹⁸⁷



¹⁸⁵ Atualmente Escola Estadual Manuel Inácio Peixoto. <<http://www.ipatrimonio.org/cataguases-e-e-manoel-inacio-peixoto/#!/map=38329&loc=-21.383344000000008,-42.70126,17>> Acesso em: 20 de fev. 2022.

¹⁸⁶ Ambos diretores foram pioneiros do gênero “filmes sobre arte”, termo cunhado por Kracauer na década de 1950 (ANDREW, 1989).

¹⁸⁷ Imagem capturada do filme “Painel” através do programa VLC Media Player, pelo autor.

O filme é apresentado como uma grande lição de forma convidativa. Desde o início o espectador é convidado a entrar no espaço para obter conhecimento. A partir do surgimento da escola por detrás das árvores, a entrada na escola, na sala de aula até a chegada na carteira escolar, a proposta é bem clara: sente-se para aprender sobre a história e cultura brasileira.

Enquanto a câmera vai acompanhando e detalhando cada nuance narrativa, o espectador vai acompanhando a história visual que Portinari conta em seu mural. O filme de Lima Barreto apresenta-se muito eficiente em seu caráter didático, direcionado a conscientizar os espectadores sobre a história, cultura e arte nacionais. O painel de “*Tiradentes*” não o torna o foco individual da luta de um homem, mas da luta pelo destino de um povo.

Tiradentes é representado pela comoção nacional e seu sacrifício exaltado pelo horror do seu esquartejamento. A força que o matou realmente, é pouco evidenciada na pintura, porém realçada de forma a contribuir dramaticamente com a narrativa do filme. Esta solução estética da obra audiovisual inclusive remete ao “*Tiradentes*” (1893) de Pedro Américo. O que é irônico se pensar em como o professor se refere de forma depreciativa a arte acadêmica, utilizando o termo “academismo agonizante”.

FIGURA 45 - PEDRO AMÉRICO - “*TIRADENTES ESQUARTEJADO*” (1893) - ÓLEO SOBRE TELA - 270 X 165 CM - MUSEU MARIANO PROCÓPIO, JUIZ DE FORA, BRASIL - FONTE: WIKIMEDIA.¹⁸⁸



O cinema propicia ao espectador que a experiência estética produza diferentes sensações corpóreas, enquanto também apresenta significados a partir de um conteúdo narrativo visual e textual. A fruição de um filme abrange a “simultaneidade dos efeitos de presença e dos efeitos

¹⁸⁸ Disponível em:

<[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tiradentes_quartered_\(Tiradentes_esquartejado\)_by_Pedro_Am%C3%A9rico_1893.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Tiradentes_quartered_(Tiradentes_esquartejado)_by_Pedro_Am%C3%A9rico_1893.jpg)> Acesso em: 15 de ago. 2020.

de sentido” (GUMBRECHT, 2010, p. 39). Dessa forma, a utilização de um filme como forma de leitura de uma pintura propicia uma fruição mais profunda e sem amarras, pela característica de materialização da presença, pelo cinema.

Ao encorajar seus alunos a suportar esse momento de incertezas, o professor ajuda-os a confiar no próprio processo de significação inerente à fruição da obra e na sua própria sensibilidade, percepção e capacidade de descobrir, sozinhos, o prazer da revelação e do sentimento de ternura que uma obra pode despertar (COHN, 2013, p.193).

Habitualmente, concentram-se os objetivos de um aprendizado às interpretações e significados demasiadamente racionais em detrimento de interpretações subjetivas. Mesmo em aulas de artes plásticas, como na leitura de imagens, acaba-se valorizando, em excesso, interpretações de sentido e menos reações de percepção. Cita-se que a percepção também é importante, no sentido de que o aluno sinta-se estimulado a interpretar e não apenas perceber.

Estamos tão acostumados a que as coisas tenham significado para nós, a que não sejam apenas excitações dos órgãos dos sentidos, que nos escapa o fato de que estão impregnadas do sentido que têm, somente porque, anteriormente, coisas ausentes nos foram sugeridas por presentes, sugestões essas, confirmadas em experiências subsequentes. Se tropeçamos no escuro, possivelmente reagimos desviando-nos para evitar pancada ou tombo, sem reconhecer que *objeto* particular ali está. Reagimos, quase automaticamente, a muitos estímulos, que não têm para nós significação ou não são objetos individuais definidos. Pois um *objeto* é mais que uma simples coisa: é uma coisa provida de sentido definido (DEWEY, 1959, p. 30).

Acentua-se em excesso a leitura, sob o ponto de vista racional, em detrimento, da percepção pelos órgãos dos sentidos. O cinema por ser uma linguagem que abrange tantos estímulos sensoriais e sua característica de personificação do real de forma explícita e sensível, proporciona uma apreensão de seu conteúdo de forma mais sensitiva e imanente.

Numa cultura de presença, além de serem materiais, as coisas do mundo têm um sentido inerente (e não apenas um sentido que lhes é conferido por meio da interpretação), e os seres humanos consideram seus corpos como parte integrante da sua existência (GUMBRECHT, 2010, p. 107).

À medida que o cinema foi desenvolvendo, ao longo da história, sua linguagem própria, o enquadramento nos filmes assumiu um caráter mais narrativo aproximando o quadro fílmico da tradição narrativa da pintura cristã da Idade Média. As pinturas “tinham que apresentar uma história sacra aos fiéis, de uma forma clara e impressionante” (GOMBRICH, 2012, p. 262), que por suas composições grandiosas com muitas informações visuais exigiam um longo tempo de

apreciação para compreender toda a narrativa. Ao passo que no cinema, o tempo do espectador acaba sendo curto. Especialmente se pensarmos na maioria dos filmes realizados até a década de 1910. Eles eram compostos por apenas um ou poucos planos, que apresentavam um grande número de informações visuais pertinentes à narrativa acontecendo de forma simultânea.

Tais quadros primitivos parecem exigir uma leitura topológica para que se compreendam múltiplas ações simultâneas. Eles parecem extremamente confusos para o espectador de hoje, acostumado com uma linguagem visual que tradicionalmente privilegia a linearidade e a centralização (COSTA, 2005, p. 134).

A pintura do Renascimento promoveu uma ideia de representação da realidade da forma mais fiel possível, especialmente na centralidade da figura humana como marco de medidas da natureza. Isso poderia ser percebido em especial na pintura de paisagem, onde o ser humano, não apenas admira a natureza, mas figura como elemento central da paisagem, que passa a ser também valorizada em termos de contemplação.

A pintura de paisagem, ao surgir, instaura uma nova visibilidade. Ela inaugura uma nova maneira de se ver o mundo. Pintura descritiva por excelência, sem se negar às possibilidades narrativas, presta-se a atender às inquietações dos artistas na sua tentativa de pensar e explicar o mundo, bem como a oferecer um prazer estético aos consumidores de arte, além de se colocar como uma janela para o mundo (NEVES, 2008, p. 53).

No cinema, a linguagem clássica desenvolveu a partir de D. W. Griffith, a mesma estética renascentista de cópia da realidade, permitindo uma maior imersão do espectador, se comparado ao estilo inicial de “teatro filmado¹⁸⁹”. Ela foi sustentada “pelo realismo fotográfico e pelas sensações pictóricas, o primeiro por meio da filmagem em locação e o segundo pelo uso de técnicas cinematográficas fluidas e espetaculares” (PAVLOU, 2018, p. 10, tradução nossa¹⁹⁰).

A espontaneidade do que é dado a ver surge na tela devido à manipulação das técnicas que Griffith já vinha utilizando desde 1908. E o efeito de janela para o mundo e a fé nas imagens projetadas na tela são os grandes trunfos do filme clássico (CORGOSINHO, 2007, p. 22).

¹⁸⁹ Os filmes do primeiro cinema (em especial entre 1894 e 1907) são denominados como “teatro filmado” pois registravam acontecimentos e encenações com uma câmera estática e sem qualquer edição. Dessa forma, os filmes pareciam com a filmagem de uma encenação teatral.

¹⁹⁰ “(.) by photographic realism and pictorial sensations, the first by means of location shooting and the second through the use of such fluid and spectacular cinematic techniques”.

A partir do impressionismo¹⁹¹ e ao longo da primeira metade do século XX, a representação visual na pintura foi-se modificando cada vez mais e se distanciando do figurativismo e da representação realista a ponto de atingir uma crise de representação, quando “a pintura abandona o pressuposto de ser definida pelos objetos e de precisar imitá-los. Essa ruptura tem como consequência um processo reflexivo da arte, de consciência e exploração dos seus próprios procedimentos” (SÜSSEKIND, 2014, p. 354).

Durante o progressivo afastamento da tela, desde que Duchamp abandonou a pintura para se dedicar aos *ready-mades*¹⁹², a arte passou a ser valorizada mais em seu conceito do que em sua forma. “Depois do *ready-made* de Duchamp, a arte nunca mais voltou a ser a mesma. Com ele, o ato criativo foi reduzido a um nível espantosamente rudimentar” (SMITH, 2000, p. 223). A pintura passou a ser conhecida como objeto. A tela deixou de ser o suporte exclusivo da pintura. O conceito passou a ser a sustentação das artes plásticas. “(...) houve uma era de imitação, seguida por uma era de ideologia, seguida pela nossa era pós-histórica em que, com qualificação, tudo vale” (DANTO, 2006, p. 52).

O total abandono da materialidade da pintura na criação artística pode ser exemplificado pelo que Yves Klein chamou de “zona de sensibilidade pictórica imaterial” (2006, p. 61). Segundo sua teoria, uma sensibilidade artística apenas poderia ser adquirida através da imaginação. Seu ápice foi a exposição “*vazio*”, quando colocou à venda diversas pinturas imateriais, tendo vendido algumas por preços cotados a folhas de ouro, que posteriormente foram queimadas e jogadas no rio Sena (BOIS, 2010).

Enquanto isso, o cinema, em um período de tempo relativamente mais curto, “passou por tudo o que aconteceu (...) entre os afrescos de Giotto e as pinturas de Kandinsky” (CARRIÈRE, 2006, p. 23) e continuamente mudando suas formas narrativas e de produções, a fim de adaptar-se, constantemente, às demandas por parte de seus espectadores. O cinema é “uma arte em movimento, uma arte apressada, uma arte em incessante solavanco e desordem, e isso, às vezes, leva o cineasta a ver mudanças profundas em meras alterações sintáticas, em novos equipamentos” (*Id., Ibid.*, p. 23).

Uma pintura pode ter um grande número de elementos visuais sem que haja necessidade de qualquer recurso complementar para que seja realizada sua leitura, pois ao apreciá-la, o

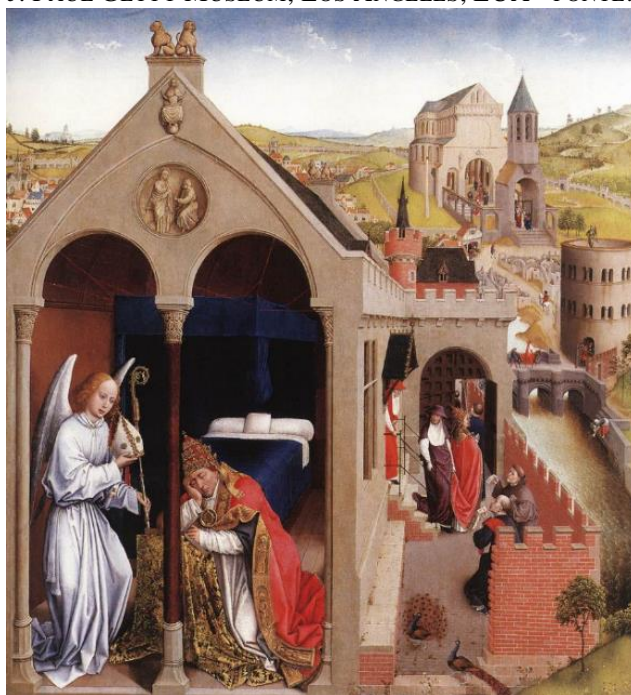
¹⁹¹ Movimento artístico, surgido na década de 1870 e que explorava os contrastes entre as cores para representar a impressão causada na visão humana pelos efeitos luminosos sobre a natureza.

¹⁹² Termo criado por Marcel Duchamp em 1912 para designar objetos comuns de uso cotidiano e que são produzidos em massa e cujas utilidades e significados são alterados, ao serem expostos como obras de arte. A escolha dos objetos não seguia qualquer critério e a interferência do artista nos objetos era mínima. O nome em inglês se refere ao fato de os objetos utilizados já estarem fabricados, sem que haja nenhum esforço real do artista. *Ready* (pronto) + *made* (feito).

espectador pode ver e rever cada detalhe de sua composição por quanto tempo for necessário a fim de interpretar/identificar cada aspecto da narrativa visual. Uma história por mais complexa que seja narrada em um quadro permite, por sua carência de unidade de tempo perceptível, condição para que seja lido, relido e interpretado em sua totalidade (SOBRINHO, 2005).

Pode-se citar, por exemplo, “*O sonho do papa Sérgio*” (1440), de Rogier van der Weyden, que consiste em uma narrativa visual através de uma sequência de imagens dentro do espaço pictórico. No século VIII, o papa Sérgio III é informado em um sonho por um anjo que o bispo São Lamberto havia sido assassinado, e que ele deveria nomear São Huberto em seu lugar¹⁹³. O papa aparece, então, em uma sequência de ocasiões diferentes, dirigindo-se à antiga Basílica de São Pedro para nomear oficialmente o novo bispo. O quadro é repleto de tantos detalhes em cada sequência que ele exige uma apreciação mais demorada por parte do espectador para que se possa compreender e absorver todas as suas informações, mesmo que que surjam interpretações diferenciadas de sua narrativa original, devido à distância espaço-temporal e o prévio conhecimento religioso que sua leitura demanda.

FIGURA 46 - ROGIER VAN DER WEYDEN - “*O SONHO DO PAPA SÉRGIO*” (1440) - ÓLEO SOBRE TELA - 90,2 X 81,3 CM - J. PAUL GETTY MUSEUM, LOS ANGELES, EUA - FONTE: GETTY¹⁹⁴.



Por outro lado, o cinema precisa utilizar-se de uma série de recursos visuais e sonoros que foram sendo desenvolvidos ao longo de sua história para tornar mais clara sua narrativa,

¹⁹³ Ambos foram canonizados durante a Sagrada Congregação dos Ritos, cujas datas são desconhecidas atualmente.

¹⁹⁴ Disponível em: <<https://www.getty.edu/art/collection/objects/623/workshop-of-rogier-van-der-weyden-the-dream-of-pope-sergius-netherlandish-late-1430s/>> Acesso em: 23 de mai. 2020.

pois pela característica inerente do filme ser composto de diversos planos simultâneos que nunca cessam de substituir-se, não há tanto tempo disponível para que o espectador perceba tantos elementos pertinentes ao entendimento da história. Por isso a linguagem cinematográfica foi incorporando recursos de enquadramento e movimentação de câmera. Eles dão suporte ao espectador durante a apreciação de um filme. Não se trata, porém, de impor uma leitura, mas simplesmente de adaptá-la ao tempo de fruição.

Os diferentes tipos de enquadramentos são relevantes, por exemplo, nos filmes do gênero documentário que analisam uma pintura, por permitirem, através da montagem, direcionar o olhar do espectador para determinados aspectos visuais do quadro, permitindo assim que ele seja apreciado como um todo e de forma adaptada à apreciação fílmica. Seria uma estética anticinema se o quadro simplesmente fosse exibido em um único plano longo, sem recursos visuais para uma apreciação completa do espectador.

Um bom exemplo, neste sentido é o filme “*Arabescos Pirosmani*” (“*Arabeskebi Pirosmanis temaze*”) (1985), de Sergei Parajanov, que apresenta as obras do pintor georgiano Niko Pirosmani, classificado como um artista *naïf*. Não há nenhuma narração. As obras, por si só, são a narrativa. O filme tem como principal recurso narrativo a montagem. Os quadros são apresentados por meio de diferentes enquadramentos, especialmente closes. Algumas pinturas de paisagens surgem de forma monocromática, e as cores vão despontando aos poucos, como o nascer do sol. As imagens são apresentadas de forma dinâmica, seja pela associação aos sons, seja pela repetição de blocos temáticos e pela interação entre as pinturas.

A abordagem da arte *naïf*, e também sua exposição e indagação do porquê do uso desse termo, são bastante pertinentes para que o currículo de artes plásticas “agregue a relevância da pluralidade cultural como parte integrante deste currículo em oposição a uma visão eurocêntrica com base em uma hierarquia do conhecimento” (BUGARIN, 2021a, p. 20). O termo é uma palavra do idioma francês que significa “ingênuo”.

A percepção de classificar a produção artística, que não segue cânones tradicionais artísticos, e provém de artistas, cujo interesse e habilidades surgiram de forma espontânea e autodidata, é excludente e classifica de forma genérica diferentes origens e culturas. Classificações como arte *naïf*, arte primitiva, arte bruta, arte popular, entre outras “produzem outrificações pelo processo de subjugação e subalternização das diferenças e dos/as diferentes em relação ao padrão cultural hegemônico pela lógica de ‘incluir excluindo’” (CARDOSO JUNIOR, 2017, p. 10).

O termo ‘*naïf*’ originou-se no final do século XIX, mais precisamente em 1886, quando houve uma exposição de obras de Henri Rousseau no *Salon des Indépendants*, em Paris, que chamou a atenção de artistas como Odilon Redon, Paul Gauguin e Pablo Picasso. Rousseau, também chamado de *Douanier* (aduaneiro) por ter trabalhado como inspetor da alfândega, era um pintor de fim de semana que passou a se dedicar exclusivamente à pintura somente depois de se aposentar, por volta dos 40 anos (BRODSKAÏA, 2017, p. 7).

No filme, pinturas são apresentadas lado a lado, criando-se um significado narrativo a partir desta interação. A combinação das pinturas em um plano resulta em um significado que não existia com os mesmos elementos isolados. Pode-se associar esse efeito ao conceito de montagem de atrações de Eisenstein (2002b) de 1 plano + 1 plano = produto.

Aqui, Parajanov usa as obras do pintor georgiano Niko Pirosmani para transformar suas pinturas em forma cinematográfica. Além de close-ups, montagem e som, Parajanov emprega habilmente movimentos de câmera e muitas vezes combina duas pinturas diferentes em um quadro, tentando assim criar uma *mise-en-scène* de ação ao vivo. Desde o início, Parajanov apresenta as pinturas de Pirosmani em uma ordem cinematográfica convencional: primeiro, ele mostra uma série de tomadas da vila e da casa com som ambiente quase sincronizado e, em seguida, apresenta os personagens e suas atividades na vila. Todas essas cenas são executadas por meio da sequência de montagem de pinturas reais. Essas sequências das pinturas se alternam com sequências de *live-action*, que são conspicuamente compostas como uma elaborada peça de pintura ou colagem (KIM, 2018, p. 30).

FIGURA 47 - FOTOGRAMAS DO FILME “*ARABESCOS PIROSMANI*” (1985) - FONTE: AUTOR¹⁹⁵.



O filme propicia a apreciação de detalhes dos quadros de uma forma imersiva e instigante. A fragmentação das pinturas pela montagem, inclusive por aquela contida no plano, expande a percepção sobre elas, dentro de uma noção de ação contida na imagem, pois “o plano comporta o tempo. E o modelo do todo, da totalidade em movimento, supõe que haja relações entre imagens, na própria imagem, entre a imagem e o todo” (AUGUSTO, 2004, p. 41). “(...)

¹⁹⁵ Imagens capturadas do filme “*Arabescos Pirosmani*” através do programa *VLC Media Player*, pelo autor.

as ‘atrações’ consistem ora em representações teatrais ou circenses (...), ora em representações plásticas (...) que vêm prolongar ou substituir a imagem” (DELEUZE, 1983, p. 51-52).

FIGURA 48 - FOTOGRAMAS DO FILME “ARABESCOS PIROSMANI” (1985) - FONTE: AUTOR¹⁹⁶.



FIGURA 49 - NIKO PIROSMANI - “FESTA DE OUTONO” (1907) - ÓLEO SOBRE CARTÃO - 179,5 X 379 CM - GOSUDARSTVENNY MUZEY ISKUSSTV GRUZII, TIBLÍSSI, GEÓRGIA - FONTE: WIKIART¹⁹⁷.



As pinturas são apresentadas em blocos temáticos, onde podemos ver uma série de variações de representações, dentro de um mesmo assunto. Assim reforça-se a ideia de diferentes pontos de vista sobre um tema. O filme é “um exercício encantatório que nos revela as criaturas fabulosas da pintura de Pirosmani que ganham uma outra vida através dos ‘arabescos’ ‘desenhados’ pelo realizador” (ASCENSÃO, 2020, p. 3). “Paradjanov desenvolve um trabalho muito livre sobre a obra de um pintor igualmente livre” (*Id.*, *Ibid.* p. 2).

Convém, também, abordar a questão do ritmo dos filmes. Assim como a paciência é uma virtude que muitas vezes deve-se procurar aflorar nos alunos com fins de apreciação de uma pintura (não se pode ver uma pintura em um museu como se olha uma figurinha de um álbum ou esperar que ela se manifeste visualmente como uma animação), deve-se trabalhar essa mesma noção na apreciação fílmica. Ao colocar os alunos frente a filmes com narrativas mais

¹⁹⁶ Imagens capturadas do filme “Arabescos Pirosmani” através do programa VLC Media Player, pelo autor.

¹⁹⁷ Disponível em:

<https://be-tarask.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%B0%D0%B9%D0%BB:Niko_Pirosmani._Autumn_Feast._Niko_Six_-_picture_Panel._Oil_on_oilcloth._179,5X379.jpg> Acesso em: 04 de jun. 2020.

lentas do que as dos filmes que normalmente são exibidos na televisão ou no cinema espera-se uma estranheza inicial comum tal qual os primeiros contatos deles com as representações figurativas do movimento cubista ou com as esculturas da figura feminina do Paleolítico.

O verdadeiro acesso à arte não pode ser confortável ou passivo. Não se “arrasta” as crianças para a arte como bois para o arado. Trata-se de expô-las à arte, mesmo que isso seja às vezes explosivo. Não é a arte que deve ser exposta sem riscos aos jovens espectadores, eles é que devem ser expostos à arte e podem ser abalados por ela (BERGALA, 2008, p. 98).

A forma como o ritmo da montagem em um filme pode aludir a aspectos inerentes à uma pintura e à obra de um artista pode ser percebido de forma distinta em dois filmes: “*Pollock*” (2000), de Ed Harris e “*O sol do marmelo*” (“*El sol del membrillo*”) (1992), de Victor Erice. Desde seus primórdios, o cinema usa efeitos para criar sentidos, da mesma forma como já haviam feito séculos antes, pintores como Rembrandt com o uso de efeitos de luz e de sombras para revelar características específicas de seus retratados, quase como um cineasta.

Pode-se filmar com câmera na mão e herdar mundos de espaço. Pode-se subexpor e superexpor o filme. Pode-se usar os filtros do mundo (...), ou pode-se ainda fotografar uma hora após o nascer do sol, ou uma hora antes do poente (...), ou pode-se sair à noite com um filme especial para a luz do dia, ou vice-versa. (...) Uma linha atravessa sem mácula todo o tecido da expressão: o truque-e-efeito. (...) Até mesmo a “*Ronda noturna*”¹⁹⁸ foi um truque de Rembrandt e Pollock estava pronto para produzir efeitos (BRAKHAGE, 1983, p. 345-346).

FIGURA 50 - FOTOGRAMA DO FILME “*POLLOCK*” (2000) - FONTE: IMDB¹⁹⁹.



Assim como as afinidades e contrastes entre tonalidades são responsáveis por uma resposta reativa emocionalmente ou sensitiva, pode-se gerar sensações e emoções no espectador através de uma afinidade ou contraste visual por meio da montagem (BLOCK, 2010). Pode-se

¹⁹⁸ A tradução do livro chama este quadro de “*Guarda noturna*”.

¹⁹⁹ Disponível em: < https://www.imdb.com/title/tt0183659/mediaindex?ref=tt_pv_mi_sm> Acesso em: 15 de abr. 2020.

citar, por exemplo, as cenas do primeiro filme que representam Pollock (Ed Harris) trabalhando em um quadro. Ele aparece pintando suas telas abstratas, de forma frenética. Seu estilo de pintura é realçado pela intensidade do ritmo da montagem, por meio de planos curtos, criando um dinamismo que realça o vigor criativo do artista.

FIGURA 51 - JACKSON POLLOCK - “MURAL” (1943) - ÓLEO E CASEÍNA SOBRE TELA - 243 X 604 CM - UNIVERSITY OF IOWA MUSEUM OF ART, IOWA CITY, EUA - FONTE: WAHOO ART²⁰⁰.



Associa-se o ritmo dos planos com o das pinceladas do pintor, como por exemplo, na cena em que pinta “*Mural*” (1943). A mesma sequência também associa determinados planos iniciais e finais com o momento dramático: Pollock no início está com bloqueio criativo e não consegue iniciar a pintura, mas depois realiza um trabalho frenético, evidenciado por planos curtos e montagem acelerada. Por fim, ele dá os toques finais de forma mais tranquila, o que é apresentado por planos mais longos e lentos. Cita-se, por exemplo, em como a montagem da cena da criação artística, neste caso, difere bastante da utilizada no filme “*O sol do marmelo*”.

Este filme normalmente é registrado como um documentário. No entanto, é uma obra que recusa um vínculo a apenas um gênero. O pintor espanhol Antonio López García é acompanhado, por vários dias, enquanto tenta realizar a pintura de um marmeleiro, no quintal de sua casa. A narrativa e a montagem seguem a estrutura de um filme de ficção. A câmera é um observador imparcial, que acompanha desde o momento em que Antonio monta uma tela até o momento em que ele desiste de pintar o quadro, ao longo de quase dois meses e meio.

Antonio é um pintor hiper-realista, cujo trabalho é extremamente meticuloso. Ele planeja a composição usando um pêndulo para achar o centro perfeito da obra e faz pequenas marcações na tela, no chão e no entorno da árvore para garantir que todos os dias pintará sob o mesmo ponto de vista. Ele jamais interage com a câmera, apenas com outros personagens. Como um amigo, também pintor, uma vizinha e alguns operários, que estão fazendo uma obra, em sua casa. Em nenhum momento, a obviedade da linguagem documental fica nítida.

É quase como se ele estivesse representando a si mesmo, durante o ato de criação

²⁰⁰ Disponível em: <<https://pt.wahooart.com/@@/8XYAG4-Jackson-Pollock-Mural>> Acesso em: 12 de jan. 2022.

artística. Inclusive, o quadro que ele pinta foi idealizado, especialmente, para o filme e deixado inacabado, exatamente como no filme, ao final das filmagens. Sintetiza-se pelas imagens e poucas palavras, a busca do pintor pela captura de um momento específico, pela essência de algo. “É no campo das artes que o processo da experiência significativa se torna mais evidente para o ser cognoscente. Nas artes, se revela pela observação, percepção e verificação direta quando a experiência possui uma unidade” (BARBOSA, 1998, p. 24).

FIGURA 52 - FOTOGRAMA DO FILME “O SOL DO MARMELO” (1992) - FONTE: IMDB²⁰¹.



FIGURA 53 - ANTONIO LÓPEZ GARCÍA - “MARMELEIRO” (1991) - ÓLEO SOBRE TELA - 104 X 120 CM - FUNDACIÓN FOCUS, SEVILHA, ESPANHA - FONTE: WIKIMEDIA²⁰².



O filme apresenta uma reflexão, não apenas sobre a pintura e o cinema, mas essencialmente sobre a relação da arte com as coisas, com a natureza e com as pessoas. Um “aluno pode e quer criar suas próprias imagens partindo de uma experiência pessoal particular, de algo que viveu ou aprendeu, da escolha de um tema, de uma técnica, ou de uma influência, ou de um contato com a natureza e assim por diante” (BRASIL, 2001, p. 36).

²⁰¹ Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0105438/mediaindex?ref=tt_pv_mi_sm> Acesso em: 14 de abr. 2020.

²⁰² Disponível em: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Membrillero,_1990_\(Antonio_L%C3%B3pez\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Membrillero,_1990_(Antonio_L%C3%B3pez).jpg)> Acesso em: 17 de jul. 2020.

Quando começamos a pintar um quadro não sabemos como ele vai ser no final. É como quando um casal começa uma relação, o que vai se passar com os dois, como vai ser? Como se pode saber? Pois assim é a relação com uma pintura feita a partir do real. Quando fazes um quadro a partir da realidade, que é cambiante, e mesmo que tenhas muita experiência... como podes prever absolutamente tudo? Não há como saber tudo no processo de uma pintura. Estás criando algo pela primeira vez! Tens experiência de outras pinturas, de outros momentos, mas não exatamente do que pintas agora. Para trabalhar como trabalho eu quase não mudo muito as coisas, mas quando precisa, eu me digo que tenho que mudar. Com o quadro da família dos reis²⁰³ eu fiz uma quantidade de mudanças impressionante; para o mal ou para o bem, as correções e as certezas são guiadas pelo que de bom isso te motiva (GARCÍA *apud* LEITE, 2015).

Entende-se, também, que normalmente a expectativa comum em relação à exibição de um filme é a de identificar-se ou sentir-se envolvido com uma história, personagens e procurar um entendimento o mais próximo possível do que as imagens e sons apresentam diretamente. A maioria dos alunos ainda não está acostumada a apreciar filmes cujas imagens revelam um conteúdo mais aberto a interpretações e não apresentem nenhuma linha narrativa ou compreensão unívoca. Filmes com linguagens mais experimentais que baseiam seus sentidos mais na atividade perceptiva do espectador “fornecem uma oposição apaixonada tanto ao *ethos* dos filmes narrativos dramáticos convencionais quanto de muitos documentários - oferecendo alternativas aos seus modos de produção, à maneira como devem ser vistos” (CAMPER, 2009, p. 9) que irão variar de acordo com a personalidade e vivência de cada um.

Levar os alunos a refletir sobre a associação dos aspectos sensíveis e sensoriais do filme com as sensações geradas pela apreciação da pintura indica o caminho de uma experiência estética intermediária que pode expandir o engajamento dos alunos com a obra original. A percepção concreta, característica do cinema, promove uma noção mais profunda de pertencimento ao mundo da representação visual, pois este reflete o mundo real. Ou seja, o cinema oferece novos caminhos para a leitura da pintura a partir da espectadorialidade cinematográfica. Viabiliza-se, assim, uma educação intermediária que visa promover uma “leitura crítica para um mundo descortinado, cujos valores agregados possam ser lidos/interpretados, (re)interpretados, (re)ordenados, (re)avaliados, enfim, para que a pessoa possa fazer uma escolha autônoma, no processo” (CUNHA, 2008, p. 161), de ressignificação.

Embora haja uma tendência para que filmes narrativos tradicionais sejam pouco abertos

²⁰³ Antonio López García iniciou o retrato da família real da Espanha em 1994 e terminou a pintura 20 anos depois, quando esta foi exibida publicamente pela primeira vez em 2014, ano em que Juan Carlos I abdicou do trono e se tornou um “rei emérito”.

às interpretações distintas, pode-se estimular a amplificação de formas de leitura e apreciação de obras fílmicas ao aproximá-las de obras pictóricas que dialoguem entre elas. Ao enfatizar-se a importância da leitura, baseada mais nos elementos visuais do que na estrutura narrativa, possibilita-se a exploração de uma percepção sensível e particular. Levar um aluno a dar mais ênfase aos aspectos visuais e sensoriais dos filmes consiste em incentivá-lo a vê-los, menos como um espectador passivo, e mais “como um que encontra o filme no meio do caminho, sondando ativamente as profundezas de suas imagens e ideias diversas sugeridas pelos temas, dançando de modo imaginativo com seus ritmos bruxuleantes” (CAMPER, 2009, p. 10). A experiência da realidade virtual deve funcionar de forma a reforçar este processo, ao aprofundar a sensibilidade da apreciação artística e das percepções geradas pela sua interatividade.

Logicamente, no ato de interpretação de um filme narrativo dificilmente um aluno ignorará totalmente a história para focar apenas na forma do filme. Ele pode, inclusive, ser incentivado (ou perceber por si) como forma e conteúdo estão relacionados na estética do filme. O docente pode orientar os alunos nesse sentido, porém sem “distinguir interpretações melhores e interpretações piores” (GUMBRECHT, 2010, p. 80).

3.1.4 Refletir/contextualizar a pintura no filme

O cinema tem a capacidade expressiva de produzir diferentes sensações em seus espectadores. A diegese fílmica²⁰⁴ baseia-se na inter-relação entre personagens, eventos e a progressão da narrativa. A geração destas sensações está diretamente ligada ao “contato do espectador com a obra, o que transforma o próprio conceito de narrativa em algo mais dinâmico” (AMARAL, 2018, p. 14). Todo filme narrativo, independente de possuir uma diegese aberta ou fechada em si, apresenta uma estrutura cujos elementos produzem lógicas a partir de suas articulações. O dinamismo entre pontos de vista que se alternam guia o espectador por meio do movimento que “não é o jogo de pontos de vista em si mesmo, mas sim o momento em que ele ocorre” (MORETTI *apud* NEALE, 1986, p. 8, tradução nossa²⁰⁵).

O cinema produz no espectador um sentido baseado na relação de suas demandas e interesses culturais tornando a fruição de uma obra fílmica uma experiência pessoal e socialmente significativa. Por sua natureza, ligada ao lazer e entretenimento (hoje em dia, a maioria dos cinemas encontra-se em *shopping centers*, local símbolo do consumismo e do

²⁰⁴ A diegese fílmica se refere ao conjunto dos elementos que compõe uma narrativa de um filme, como a trilha musical, o figurino, a cenografia, a maquiagem, etc.

²⁰⁵ “(...) is not the play of points of view in itself but rather the moment at which it occurs”.

entretenimento no tempo atual), ir ao cinema é encarado como um lazer muito mais que uma atividade cultural, ao contrário de visitar uma exposição de arte em um museu. Ao comparecer a uma sessão de cinema, um grupo de espectadores, normalmente, tem o hábito de discutir pormenores do filme assistido com semelhante entusiasmo com que se debate sobre uma partida de futebol ou um capítulo de uma novela pela confluência do aspecto frutivo da sessão de cinema com a aptidão crítica de uma produção artística. “No cinema, o público não separa a crítica da fruição” (BENJAMIN, 1985, p. 27).

Apona-se, também, que, atualmente, a maioria dos museus e instituições culturais conta com um número expressivo de espectadores e dispõe de salas de cinema em suas instalações, atraindo um público maior e lhe adicionando mais uma motivação de lazer. Durval de Lara Filho (2013) aponta o *Museum of Modern Art* em Nova Iorque, Estados Unidos, como um exemplo de museu que abraçou eventos e espaços antes não encontrados nestas instituições:

(...) além de incluir novas manifestações e produções até então nunca vistas num museu, como a fotografia e o desenho industrial, o *MoMA* se estrutura de forma diferente, promove exposições temporárias e cerca-se de um público assíduo que frequenta as conferências, debates, sessões de cinema e que lhe dá sustentação financeira (*Id., Ibid.*, p. 74).

No Brasil, pode-se citar exemplos como: Instituto Moreira Salles, presente nas cidades do Rio de Janeiro (RJ) e de São Paulo (SP); o Centro Dragão do Mar e Cultura, em Fortaleza (CE); o Museu Geológico da Bahia, em Salvador (BA); e a Casa de Cultura Mário Quintana, em Porto Alegre (RS), entre outros. Sendo que, os cinemas presentes nesses museus fazem parte do circuito comercial de cinema de suas cidades.

Imbuir uma significação social a uma prática cultural, como assistir a um filme, promove um maior engajamento dos sujeitos na apreciação, julgamento e fruição de manifestações artísticas. Enquanto a pintura percorreu um longo caminho até começar a se tornar mais acessível ao grande público em meados do século XIX, o cinema desde seu nascimento oficial já era pensado para um acesso fácil e amplo.

O espaço cinematográfico tem a capacidade de informar ao espectador aspectos narrativos e sensitivos através de camadas, planos e cortes, mediante uma relação espacial e atmosférica. Cada elemento constitutivo de um espaço fílmico carrega um nível de significação que nunca é fixo, pois cada um é integrante de uma linguagem que permite ao espectador múltiplas leituras e significados, simultâneos ou sucessivos (GAUDREULT; JOST, 2009).

À medida que o aluno vai amadurecendo, seu entendimento e sua noção de interpretação e estética das artes vai se desenvolvendo, desde a busca em adivinhar o significado “certo” de

uma obra até a valorização da interpretação de um significado próprio fundamentado num julgamento estético. Assim como nas artes plásticas, a interpretação de um filme pode ser uma experiência enriquecedora de forma significativa para o desenvolvimento da percepção criativa e sensível, conforme os alunos se deparam com filmes menos fechados em seus significados e narrativas.

A despeito de qualquer filme poder ser passível de interpretações pessoais, independente de seu formato mais fechado ou aberto. Ponderar sobre a sensibilidade artística provocada pela experiência de espectadoriedade diante das obras audiovisuais é mais significativo do que relegar filmes a meros veículos de apoio para conteúdos de disciplinas.

Diferentes gêneros cinematográficos se utilizam de determinadas convenções narrativas e estéticas que visam provocar determinada reação no espectador, seja ela cognitiva, seja ela emocional. Por vezes, o excesso é utilizado como estratégia estética levando em consideração uma intensificação da entrega do espectador à obra fílmica. O excesso contribui para o estímulo das reações e sensações corpóreas do espectador em prol de um envolvimento mais sensorial dele com a obra fílmica. “(...) a construção de uma expressividade visual forte é uma das características fundamentais da matriz do excesso, elemento que se consolida como estratégico para a articulação de uma pedagogia das sensações” (BALTAR, 2012, p. 131-132).

É possível analisar, portanto, como uma pedagogia de sensações pode-se basear em filmes que abordam pinturas da história da arte em geral, que utilizam exageros estéticos de forma a aludir aos excessos de determinadas convenções artísticas. Cita-se como exemplo cinebiografias de pintores, histórias dramáticas de alguma pintura ou de sua criação. São exemplos de filmes que se utilizam de convenções melodramáticas de simbolizações contrastantes com base na “utilização de signos de fácil apreensão, já cristalizados no imaginário cultural, para facilitar a apreensão dos processos de simbolização operados na narrativa” (AMARAL; BALTAR, 2021, p. 642). “O excesso liga o melodrama a uma matriz de narrativas populares das mais variadas ordens” (BALTAR, 2019, p. 96).

O imaginário do melodrama favorece um engajamento significativo com linguagens artísticas de diferentes períodos e estilos fundamentadas em uma sensibilidade moderna. “A eficácia histórica do melodrama como imaginação, que se consolida em repertórios temáticos e estéticos, está sustentada naquilo que Mariana Baltar chama de uma pedagogia das sensações” (AMARAL; BALTAR, 2021, p. 641).

Aponta-se que o ensino de artes plásticas pode apoiar-se na fruição de filmes, cujos elementos estilísticos estimulam um engajamento relevante no aluno. A forma, como elementos melodramáticos fomentam seu envolvimento, possibilita que cenas inspiradas em estéticas

pictóricas produzam uma assimilação significativa de aspectos estéticos com base em um ensinamento sensorial facultado por uma pedagogia das sensações.

Nota-se, inclusive, que mesmo filmes que exibem pinturas como objetos em cenários (por vezes de forma secundária), apresentam o potencial da descoberta por meio da percepção do espectador a partir de sua configuração como objeto que existe e se revela como algo a ser contemplado no filme. Em outras palavras, um quadro como objeto cenográfico é percebido como a obra em si e parte significativa da obra audiovisual.

Defende-se, então, que um engajamento gerado por uma pedagogia das sensações contribui para o entendimento de um sentido da obra, ou seja, sua contextualização. Enquanto que a natureza corpórea da presença da imagem fílmica reforça a percepção sobre a pintura como algo real de um mundo ao qual o aluno também pertence, e a condição do cinema, de dispositivo moderno, que molda uma visão contemporânea, reforça a noção de que uma imagem precisa ser lida e não apenas, vista. Ou seja, é possível levar os alunos a fruírem uma experiência estética intermediária a partir de um bloco de sensações gerados pela fruição de um filme e de uma pintura, que posteriormente, podem ser expressos por meio da prática artística audiovisual.

Apresenta-se como exemplo, neste sentido, os filmes “*No portal da eternidade*” (“*At eternity’s gate*”) (2018), de Julian Schnabel, “*Artemisia*” (1997), de Agnès Merlet e “*Emergência*” (“*Emergence*”) (2002), de Bill Viola. A importância da expressividade particular de um pintor, a partir de uma visão artística sensível e substancial, surgiu imponentemente com os artistas do pós-impressionismo²⁰⁶. O que eles tinham em comum era algum excesso estético de algum elemento formal de suas obras. Fosse na lógica metódica de Georges Seurat, nos traços vibrantes de Toulouse-Lautrec, na simplificação e planificação das formas de Gauguin ou nas pinceladas, cores e formas de Van Gogh.

No caso de Van Gogh, “*No portal da eternidade*” é um bom exemplo de como o uso do excesso estético vinculado à narrativa de um filme pode levar o espectador a uma assimilação engajadora e perceptiva acerca de determinados temas e valores apresentados. Constituir a “narrativa a partir do excesso implica propor uma relação de engajamento, mais que de identificação. Engajar-se na narrativa pressupõe colocar-se em estado de ‘suspensão’, ou seja, sentimental e sensorialmente vinculado a ela” (BALTAR, 2019, p. 93).

Embora os dramas vividos por Van Gogh, durante sua vida, sejam uma fonte copiosa para a criação de uma narrativa tipicamente melodramática, o filme busca associar o processo criativo do pintor com a dificuldade inerente ao ato de transmitir sentimentos, seja por formas

²⁰⁶ Termo que designa a estética de pintores do final do século XIX, que foram influenciados pelo impressionismo, mas não seguiram nenhum movimento artístico, ou passaram por vários, trabalhando solitariamente.

verbais, sejam não verbais. No caso de Van Gogh, a pintura é o meio dele externar emoções e sentimentos. “Muitos interpretam as formas distorcidas e as cores violentas, contrastantes, das telas de Van Gogh como prova de desequilíbrio mental” (STRICKLAND, 2004, p. 121).

O filme realiza uma abordagem pouco narrativa e mais subjetiva, distante das cinebiografias usuais. Todavia ele se apropria de convenções do melodrama “em um processo de reapropriação de algumas estratégias de ativação das afetações colocadas em cena nas narrativas melodramáticas” (BALTAR, 2019, p. 95). Há um uso excessivo de determinados recursos cinematográficos, que visam caracterizar a forma frenética e apaixonada, impulsiva, alucinada e esquizofrênica, com que Van Gogh (Willem Dafoe) realiza suas obras.

FIGURA 54 - FOTOGAMA DO FILME “NO PORTAL DA ETERNIDADE” (2018) - FONTE: IMDB²⁰⁷.



FIGURA 55 - VINCENT VAN GOGH - “AUTORRETRATO COM ORELHA CORTADA” (1889) - ÓLEO SOBRE TELA - 60,5 X 50 CM - COURTAULD INSTITUTE OF ART, LONDRES, INGLATERRA - FONTE: WIKIMEDIA²⁰⁸.



Muitas parecem ser óbvias, como o uso da câmera na mão de forma trêmula e o foco instável para aludir ao estado mental de Van Gogh ou a saturação de cores e uso excessivo de

²⁰⁷ Disponível em: <<https://www.imdb.com/title/tt6938828/mediaviewer/rm3731585280/>> Acesso em: 18 de jan. 2022.

²⁰⁸ Disponível em: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vincent_van_Gogh_-_Self-portrait_with_bandaged_ear_\(1889,_Courtauld_Institute\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vincent_van_Gogh_-_Self-portrait_with_bandaged_ear_(1889,_Courtauld_Institute).jpg)> Acesso em: 24 de set. 2020.

*flare*²⁰⁹, referindo-se às cores vibrantes de sua pintura. “Nesse sentido, ‘o modo de excesso’ é pensado como as específicas articulações da narrativa, de maneira que seja possível mobilizar reações sensoriais e sentimentais na plateia” (*Id.*, 2012, p. 129).

Por meio da reiteração dessas obviedades, o espectador entende como os dramas na vida de Van Gogh se tornam presentes em seu trabalho, embora elas apareçam mais de forma sensorial. O excesso do uso desses artifícios são eficazes em chamar a atenção e engajar o público a entender a importância da eternidade de sua obra. Percebe-se que esse filme por toda sua sinceridade e franqueza no tratamento da vida e da obra de Van Gogh pode ser considerado como um dos retratos mais poéticos, que o cinema já produziu sobre o pintor holandês. Por meio desse filme, entende-se a frase de Ferreira Gullar: “A arte existe porque a vida não basta”.

No segundo filme, a dramaticidade expressiva do barroco é frisada nas evocações da oposição entre pureza e pecado. Objetos e personagens simbolizam tensões, que incitam uma reação emocional do espectador, que não pode ser de indiferença. Cita-se como exemplo, a vela. No início, uma é furtada por Artemisia (Valentina Cervi) de um altar religioso, para utilizar como fonte de luz para estudar a anatomia humana, enquanto realiza esboços de partes de seu próprio corpo. Estes desenhos são confiscados por uma freira superiora, e mostrados a seu pai, o pintor Orazio Gentileschi (Michel Serrault), que impressionado com o talento da filha, retira-a do internato, para que ela possa trabalhar com ele, em seu ateliê.

FIGURA 56 - FOTOGRAMA DO FILME “ARTEMISIA” (1997) - FONTE: OPPORTUNITÀ DI GENERE²¹⁰.



Nota-se inclusive como, em outra cena, as velas aparecem como uma indicação de antagonismo às sombras (pecaminoso). O pintor Agostino Tassi (Predrag Manojlovic) aceita Artemisia como sua discípula e acaba por seduzi-la. Quando Orazio o confronta, exigindo que ele se case com sua filha, Tassi está envolto nas sombras, em frente a uma porção de velas, que

²⁰⁹ O *flare* é um defeito (ou efeito?) ótico que ocorre quando a luz (natural ou não) entra diretamente através das extremidades da lente, gerando manchas de luz, em formas geométricas ou linhas.

²¹⁰ Disponível em: <http://opportunitadigenere.blogspot.com/2016/11/un-film-di-una-donna-settimana-per-un_30.html> Acesso em: 19 de jan. 2022.

ele continua acendendo e reacendendo. Enquanto Artemisia é apresentada na figura da curiosidade, fomentada, especialmente, pela proibição de pintar nus masculinos, a mulheres. Tassi é apresentado como o fomento, para que a curiosidade de Artemisia se torne desejo. Ele é reiteradamente associado à luxúria. Orazio diz que ele assina pinturas de temas religiosos de dia, para pecar durante a noite.

FIGURA 57 - ARTEMISIA GENTILESCHI - “AUTORRETRATO COMO ALEGORIA DA PINTURA” (1639) - ÓLEO SOBRE TELA - 98,6 X 75,2 CM - ROYAL COLLECTION TRUST, LONDRES, INGLATERRA - FONTE: WIKIMEDIA²¹¹.



Embora, na história real de Artemisia, seu contato com Tassi não tenha sido consensual e ele tenha sido julgado e condenado por violentá-la (CHILVERS *apud* ARTE, 2012), o filme recria esse episódio sob o prisma da idealização do amor romântico e, assim busca “propor uma diferente leitura dos trabalhos da pintora, não embasada apenas em sua traumática experiência” (FÉ, 2014, p. 52). No entanto, apesar da intenção em tentar afastar a aura da obra de Artemisia da sombra da vingança, o filme acaba se contradizendo, quando no julgamento de Tassi, a pintura “*Judite decapitando Holofernes*” é utilizada como prova de um suposto rancor dela com o mestre. Entretanto o que fica implícito é uma “uma expressão catártica da raiva privada, e talvez reprimida, da artista” (GARRARD, 1989, p. 290) e a narrativa fílmica pouco contribui para uma discussão sobre a importância da força das personagens femininas de Artemisia (POLLOCK, 2005). Em suma, uma reflexão importante para se debater em sala de aula.

²¹¹ Disponível em:

<[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Self-portrait as the Allegory of Painting \(La Pittura\) - Artemisia Gentileschi.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Self-portrait_as_the_Allegory_of_Painting_(La_Pittura)_-Artemisia_Gentileschi.jpg)> Acesso em: 24 de set. 2020.

FIGURA 58 - ARTEMISIA GENTILESCHI - “*JUDITE DECAPITANDO HOLOFERNES*” (1612) - 158,8 x 125,5 CM - GALLERIA DEGLI UFFIZI, FLORENÇA, ITÁLIA - FONTE: WIKIMEDIA²¹².



O terceiro filme, embora esteja mais distante da linguagem cinematográfica que dos demais títulos mencionados aqui e esteja mais próximo da videoarte, esta obra audiovisual foi selecionada, por apresentar uma aproximação com elementos mais comuns do cinema, como cenário, atores, iluminação e dramatização. Bill Viola é um videoartista americano, cujo trabalho gira em torno de videoarte e videoinstalações.

A videoarte se apresenta como um interessante encontro, que subverte noções preestabelecidas, sobre a definição, a distinção e os limites do que é arte e o que é cinema. É uma obra audiovisual que não foi criada para ser exibida no cinema (embora, às vezes, ocorram exposições em salas de cinema), mas em museus, centro culturais e galerias (COHN, 2013). Nem sempre, são realizadas para serem apreciadas do início ao fim. Algumas são apresentadas em um *loop* infinito.

Por valorizar mais a forma, em detrimento de uma narrativa (normalmente inexistente), a videoarte aparece como um fazer artístico, talvez, mais evidente que o cinema tradicional. Videoartistas são considerados pelos críticos e por eles próprios como artistas e, não como cineastas. Porém, quando realizou “*Emergência*” (2002), Viola estava experimentando cada vez mais a linguagem cinematográfica em seus vídeos. Ao recriar “*Cristo em pié*” (1424), ele não tenta recriar o significado ou a aura da obra original, mas criar uma metáfora para vida e morte a partir da composição original. O simbolismo espiritual em sua obra não é exatamente de ordem religiosa, embora seja inspirado em uma pintura sacra. Tal qual Gauguin, quando

²¹² Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Artemisia_Gentileschi_-_Giuditta_decapita_Oloferne_-Google_Art_Project-Adjust.jpg> Acesso em: 24 de set. 2020.

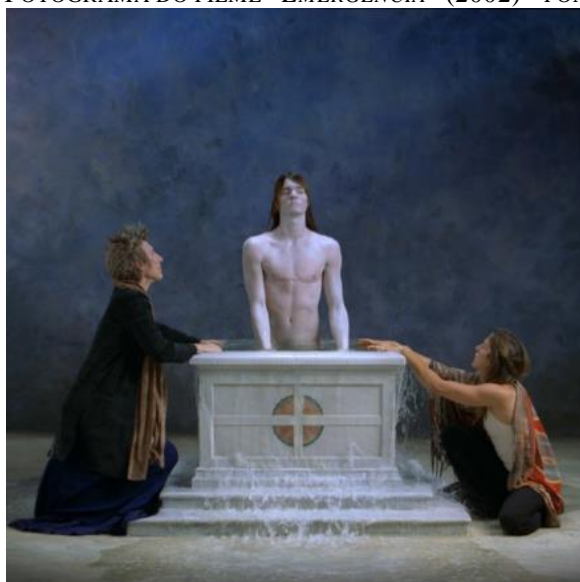
utilizou o tema da crucificação de Cristo em sua pintura “*Cristo amarelo*” (1886), como um simbolismo das devoções e aspectos culturais dos bretões²¹³.

FIGURA 59 - MASOLINO DA PANICALE - “*CRISTO EM PIETÁ*” (1424) - AFRESCO - 280 X 118 CM - PINACOTECA MUSEO DELLA COLLEGIATA DI SANT'ANDREA, EMPOLI, ITÁLIA - FONTE: ARTSLIFE²¹⁴



FIGURA 60 - PAUL GAUGUIN - “*CRISTO AMARELO*” (1886) - ÓLEO SOBRE TELA 92,1 X 73 CM - ALBRIGHT - KNOX ART GALLERY, BUFFALO, EUA - FONTE: WIKIMEDIA²¹⁵.

FIGURA 61 - FOTOGRAMA DO FILME “*EMERGÊNCIA*” (2002) - FONTE: IMDB²¹⁶.



²¹³ Povo que emigrou para o oeste da França por volta de 500, após ataques dos Anglo-saxões.

²¹⁴ Disponível em: <<https://artslife.com/2017/03/10/antico-contemporaneo-dialogo-rinascimento-elettronico-bill-viola-firenze-palazzo-strozzi-mostra/>> Acesso em: 13 de jul. 2020.

²¹⁵ Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gauguin_Il_Cristo_giallo.jpg> Acesso em: 30 de dez. 2021.

²¹⁶ Disponível em: <<https://www.imdb.com/title/tt9748926/mediaviewer/rm3945688576/>> Acesso em: 30 de dez. 2021.

A reconstituição da composição de uma pintura, por meio da encenação em um filme, apresenta-se como uma facilitadora, para que os alunos consigam perceber, de forma mais clara, o dinamismo presente na obra original. Não se trata de anular a imaginação perceptiva deles, mas de intercalar possíveis formas de leitura perceptiva, que podem alternar entre visões subjetivas ou objetivas, seja pelo enquadramento, seja pela presença dos personagens e objetos em cena.

Como uma obra de arte, “*Emergência*” transcende qualquer descrição literal. O vídeo se assemelha a uma pintura porque está emoldurado, montado em uma parede, silencioso, e a narrativa ocorre em câmera extremamente lenta. Como uma instalação de projeção traseira, assume um brilho de outro mundo. Embora o enredo sugira histórias bíblicas como a ressurreição de Cristo, tais associações metafóricas são ambíguas: por exemplo, o homem saindo de uma fonte de água implica nascimento, mas seu corpo, quando colocado no chão, sugere morte (GETTY, 2003).

Refletir ao ver um filme é uma forma de fazer arte, por envolver as capacidades criativa e imaginativa durante a interpretação. Essas mesmas habilidades são indispensáveis para a prática artística. Fazer arte não se resume a realizar uma obra, mas também apreciar e ponderar acerca de experiências realizadas em espaços criativos. “Num cotidiano escolar por vezes automatizado, criar esses espaços para o viés do sensível, da reflexão, da pausa, são motivações para continuar pensando o lugar da arte na escola e na vida” (SILVA, 2016, p. 103).

O cinema, como obra de arte visual, também compreende sua realização, processo criativo e produto final de forma contextualizada a um espaço-tempo específico. Perceber o contexto da realização de um filme, que recria uma pintura é também entender como nos relacionamos e como interpretamos tais obras sob a luz de contextos próprios.

Desse modo, percebe-se que, para o aluno desenvolver de forma relevante sua criatividade, é importante estimular a compreensão de obras por meio da contextualização livre, com base na compreensão histórica da obra visual. O cinema apresenta-se como uma linguagem ideal na construção de percepções estéticas a respeito de imagens. Filmes podem ser “importantes recursos para iniciar a alfabetização estética (...) e para preparar os sentidos e o intelecto do aluno, munindo-o de todos os conhecimentos históricos e estéticos para que o contato com a obra de arte real seja bem aproveitado” (FRANZ, 2001, p. 62). As sensações, pensamentos e conclusões resultantes da contemplação de uma pintura ou de um filme é um processo muito particular que pode nos revelar muito sobre a personalidade do espectador, seu perfil, seus conhecimentos, sua visão de mundo e sua história passada e presente.

A escola deve aceitar que o processo leva tempo, talvez anos, e assumir que seu papel não é concorrer com as leis e os modos de funcionamento do entretenimento mas, ao contrário, aceitar a alteridade do encontro artístico e deixar a necessária estranheza da obra de arte fazer seu lento caminho, por si mesma, por uma lenta impregnação. (BERGALA, 2008, p. 65).

Da mesma forma que uma pintura não se resume a apenas uma ilustração, um filme não se resume a somente um registro visual. Ambos são produtos culturais que simbolizam a visão de um indivíduo ou de uma instituição de acordo com uma sociedade em um espaço-tempo específico. Quando o meio audiovisual utiliza a pintura em sua linguagem, ele está apropriando-se e compreendendo os significados de uma obra e os adequando a um diferente meio artístico sob outro prisma, mas mantendo a essência da obra original.

Pondera-se que a experiência estética da apreciação fílmica não está apenas atrelada a uma interpretação de sentido. Deve-se reforçar com os alunos as possibilidades acerca das sensações corpóreas decorrentes da produção de atmosfera a partir da fruição e focar menos na “posição central, institucionalmente incontestada, da interpretação (...), comprovada pelo valor positivo que em nossas linguagens atribuímos, mesmo automaticamente à dimensão ‘profundidade’” (GUMBRECHT, 2010, p. 43).

Conduzir uma aula, cujo uso do cinema seja o meio de aprendizado e transmitir saberes relacionados ao filme, é uma tarefa delicada e que paira sobre uma linha tênue, com a imposição de uma narrativa única sob a visão crítica do professor de um lado e a tentativa de conquistar os alunos através de uma liberdade extrema, que pode levar à ausência de uma iniciação proveitosa no contato com a arte audiovisual.

A atitude da escola, em matéria de iniciação à arte, não pode ser “tirar o corpo fora” em termos de cultura, partindo dos pseudo-gostos de marketing. Uma verdadeira cultura artística só se constrói no encontro com a alteridade fundamental da obra de arte (BERGALA, 2008, p.97).

Professores costumam, por vezes, comentar em demasia sobre um filme, o que parece ser desnecessário, a não ser que os alunos demonstrem uma necessidade real de revelação sobre aspectos que contribuam para o seu entendimento. Bergala (*Ibid.*) afirma que a intimidade com a fruição fílmica pode ser construída didaticamente, a fim de estimular a imaginação criativa dos alunos, assim como também a capacidade organizativa e colaborativa, o engajamento artístico e cultural e uma riqueza de novas vivências. Essa construção deve basear-se na condução que permita a estranheza dos alunos, no contato. Dessa forma, “o professor ajuda-os a confiar no próprio processo de significação inerente à fruição da obra” (COHN, 2013, p.193).

Uma pedagogia da apreciação pode ser mais completa e significativa através da pluralidade da oferta de obras que se distanciam do lugar-comum de *blockbusters*, já consumidos pelos discentes, frequentemente em cinemas, televisão e internet. Bergala (2008) salienta a importância desta oferta e não apenas querer agradar o gosto dos alunos, pois isso seria subestimar a capacidade deles de apreciar e consumir cultura, além daquela imposta pelos padrões da indústria do entretenimento.

A relevância de apresentar os filmes mais ou menos ideais, de acordo com sua forma, narrativa, conteúdo, duração é de contribuir para que a relação dos alunos com os títulos oferecidos seja sempre desenvolvida pelo prisma da apreciação investigativa mesmo que o gosto pelo filme não seja positivo. Em outras palavras, assistir a um filme com interesse mesmo que ele não pareça “legal” para os alunos a princípio. Assim procura-se evitar as reações típicas dos jovens estudantes quando se deparam com algo que foge do lugar-comum de seu conhecimento de mundo e de ofertas de entretenimento.

Menciona-se, como exemplo, algumas experiências de apreciação realizadas no exercício da docência de artes plásticas pelo pesquisador, ao realizar a exibição de filmes de curta ou média duração na intenção de não perder a atenção deles com alguns filmes antigos²¹⁷. Pelos títulos não serem muito longos e alguns serem de animação, os alunos costumam assimilar mais facilmente e ter mais apreço por filmes que eles consideram “velhos²¹⁸”, o que normalmente é um fator limitador para despertar suas afeições.

Citam-se dois exemplos de filmes exibidos em aula pelo pesquisador: “*O balão vermelho*” (*Le ballon rouge*”), (1956) de Albert Lamorisse, ideal para ser exibido em uma aula sobre as características estéticas das cores. E, no Ensino Fundamental II, pode-se aventurar em filmes mais longos e de estéticas às quais os alunos não estão acostumados, como “*O gabinete do dr. Caligari*” (“*Das cabinet des dr. Caligari*”) (1920), de Robert Wiene. Certa vez, durante a exibição desse filme em uma turma de 9º ano, pelo pesquisador, em uma aula sobre expressionismo²¹⁹, os alunos se depararam com dois “obstáculos”: um filme mudo e em preto e branco. Porém, dois aspectos chamaram a atenção deles, levando-os a repensarem suas percepções: O filme apresenta uma coloração devido ao processo de restauração química, onde, ora predomina um tom verde, ora um de sépia. Eles entenderam esse aspecto visual como “a cor do filme”. O segundo aspecto foi a trilha sonora que, por afastar-se das habituais, associadas

²¹⁷ O conceito de “antigo” para crianças e adolescentes é bem extremo. Praticamente qualquer coisa realizada antes de seus nascimentos é considerada “antiga” por eles.

²¹⁸ Termo comumente utilizado por crianças e jovens na escola.

²¹⁹ Movimento artístico, surgido na Alemanha, no início do século XX, que valorizava a representação de forma subjetiva da natureza e do ser humano, por meio de uma expressão dos sentimentos.

a filmes mudos e ter um aspecto mais experimental, levou-os a associarem o filme a uma obra mais próxima ao tempo presente, apesar da grande distância temporal de sua realização.

Desta forma pode-se aos poucos envolver o aluno desde os anos iniciais²²⁰ até seu último ano no Ensino Médio de forma que ele vá desenvolver maior facilidade na leitura cinematográfica e até maior paciência para apreciar obras fílmicas mais elaboradas que exigem mais atenção e comprometimento em suas apreciações. Assim como se expõe sem receios alunos às obras de arte de menor apelo visual e de mais difícil assimilação, como as minimalistas²²¹, pode-se expor os mesmos alunos a filmes mais experimentais que não se pareçam em nada com qualquer um já visto por eles (possivelmente). Indica-se, então, em começar por filmes de mais fácil assimilação seja na forma, conteúdo e duração até chegar a filmes de narrativa mais aprimorada, forma mais complexa e duração mais longa, o que se reconhece como uma estratégia para desenvolver, mais facilmente a familiaridade do alunato com a apreciação cinematográfica de forma gradual.

Ainda no campo da apreciação, Bergala (*Ibid.*) ressalta a pedagogia do fragmento como um importante instrumento de incentivo à curiosidade pelo todo não apresentado e, também, à imaginação criativa, através da complementação pessoal do que não foi visto, incentivando, desse modo, a etapa final de sua pedagogia e, também, do material proposto por este projeto: a criação cinematográfica. O cinema deve funcionar nesta proposta educacional mais como um estimulador da criatividade imaginativa do que como um veículo de informações. O uso de fragmentos estimula o desenvolvimento dinâmico da criação para além de um sentido fechado em si, mas abrindo caminhos para possibilidades significativas. O professor deve almejar gerar “possibilidades para que os estudantes se apropriem e produzam conhecimento, com o próprio cinema. Mais do que apresentar esse ou aquele mundo, o cinema constitui-se como uma experiência em si de invenção” (MIGLIORIN, 2015, p. 49).

Em relação à pedagogia do fragmento pode-se pensar na relação das cenas abordadas com o filme como um todo de forma inerente à relação de uma pintura com o conjunto da obra de um artista ou de uma escola de arte específica, como, por exemplo, uma pintura de Claude Monet dentro da escola do impressionismo. Embora, um plano fílmico possa ser lido e entendido por si só, o potencial de sua narrativa visual está presente de forma mais acentuada na sua relação com outros planos e cortes de um filme. Ele contém informações visuais que

²²⁰ 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

²²¹ A estética minimalista permeou diversos campos artísticos, inclusive nas artes plásticas por meio de uma redução formal de elementos visuais e a utilização de objetos em série. O conceito de instalação foi bastante utilizado pelo uso de objetos e não-objetos. No cinema, pode-se citar os filmes de Robert Bresson, que apresentam um uso limitado de recursos visuais, sonoros e de atuação.

podem ser codificadas e estabelecidas por meio da percepção de um sentido, mas ao mesmo tempo apresenta um significado mais amplo ao ser percebido como parte de um todo (o filme).

(...) o plano tem sempre dois aspectos: por um lado, apresenta modificações de posição relativa num conjunto ou conjuntos, por outro exprime mudanças absolutas num todo ou no todo. (...) Disto decorre a situação do plano, que pode ser definido abstratamente como intermediário entre o enquadramento do conjunto e a montagem do todo. Ora voltado para o polo do enquadramento, ora para o polo da montagem (DELEUZE, 1983, p. 32).

Assistir a trechos pontuais de um filme pode estimular o imaginário criativo do aluno. Ao apreciar apenas partes de um filme, ele pode, por curiosidade, representar, mentalmente, como as cenas assistidas se completam, ou seja, ele preenche as lacunas de forma criativa e perceptiva. A aproximação com um filme pode ocorrer a partir de leituras e apropriações de trechos até a fruição de sua totalidade. Assim, deve-se respeitar o tempo de assimilação do aluno e não apressá-lo nem direcioná-lo tendenciosamente em sua compreensão (COHN, 2013).

Cada enquadramento de plano é pensado de forma a desenvolver uma narrativa coesa e fluida. Embora sejam muitas vezes desenvolvidos e executados de forma não linear, e, provavelmente, não sequencial, pode-se pensar na individualidade da produção de cada plano, como a realização de diversas pinturas. Mas, eventualmente, no corte final, esses planos farão parte de um todo pela montagem. “O cineasta crê reunir quadros, mas ele de fato já encadeia planos” (AUGUSTO, 2004, p. 32).

Apona-se, inclusive, na pintura, alguns exemplos de uma narrativa visual formada por uma sequência ou uma sucessão de imagens, como a série “*O progresso do libertino*”²²² (1732-1734) de William Hogarth ou as alegorias do sentido²²³, realizadas por artistas como Rembrandt e Jan Miense Molenaer. Cada imagem fazia parte de um todo, porém apenas como uma sequência de episódios cronológicos como no primeiro caso ou sem qualquer cronologia, como no segundo. Cada imagem mostra-se totalmente independente se isolada das outras e o movimento representado se limita àquela composição e enquadramento, enquanto que no cinema, “o plano comporta o tempo. E o modelo do todo, da totalidade em movimento, supõe que haja relações entre imagens, na própria imagem, entre a imagem e o todo” (*Id. Ibid.*, p. 41).

²²² Série de oito pinturas realizadas por Hogarth entre 1732 e 1734 que contam a história de Tom Rakewell, herdeiro de uma fortuna que perde seu dinheiro vivendo de forma extravagante e acaba sendo preso e internado em um hospital psiquiátrico. Hogarth realizou versões em gravuras de cada uma das pinturas que foram publicadas em 1735. <<https://www.tate.org.uk/whats-on/tate-britain/exhibition/hogarth/hogarth-hogarth-modern-moral-series/hogarth-hogarth-0>> Acesso em: 30 mai. 2020.

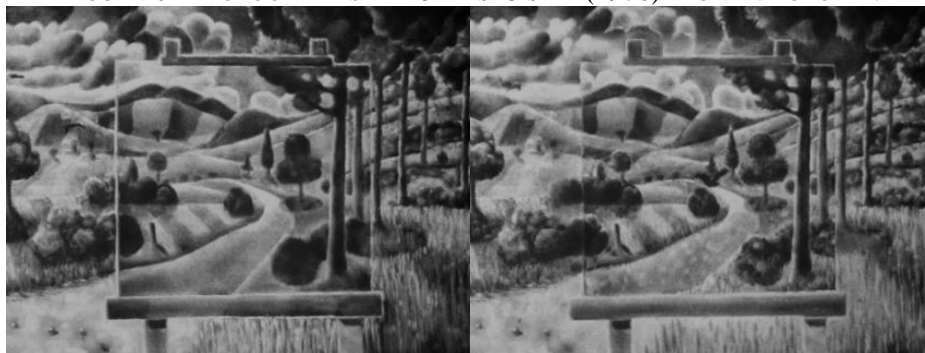
²²³ A representação dos cinco sentidos foi uma alegoria muito popular como tema para os pintores holandeses do século XVII, entre eles Rembrandt, Jan Miense Molenaer, Jan van Bijlert, Anthonie Palamedes, Dirck Hals, Jan Steen, entre outros (KITISAKON, 2018).

As afinidades gerais (...) entre as artes - e que remetem afinal para uma mesma raiz - desvendam-se (...) no conteúdo geral de todas as artes que, todavia, permanecem claramente distintas nas suas manifestações (...). O conteúdo é o conjunto dos efeitos organizados segundo uma finalidade interior (KANDINSKY, 2016, p. 15).

É preciso evitar excessivo foco ou uma importância desequilibrada apenas ao conteúdo literário dos filmes. Almejando que os alunos possam compreender a obra fílmica e a obra plástica como um conteúdo geral, por meio de suas formas expressivas, típicas de suas linguagens, é fundamental apoiar-se em suas materializações pictóricas/fílmicas como um conjunto de efeitos estéticos e sensoriais que constituem uma composição. Espera-se, dessa maneira, que os alunos não desassociem as experiências estéticas dessas etapas das percepções artístico-criativas que serão empregadas no fazer cinematográfico.

Apresenta-se como um bom exemplo de um filme propício a estimular uma fruição expressiva da criação artística, a animação “*O paisagista*” (“*Le paysagiste*”) (1976), de Jacques Drouin. Essa animação, realizada pela técnica do *pinscreen*²²⁴, tem como tema os processos mentais de inspiração, criatividade e imaginação na criação artística. No começo, uma paisagem é apresentada como resultado da imaginação da mente de um pintor. A seguir, ele aparece realizando a pintura dessa paisagem. Quando ele termina o quadro, percebe que a paisagem representada passa por transformações, assim como a paisagem real que o inspirou. É como se o quadro tivesse se tornado uma extensão da paisagem real.

FIGURA 62 - FOTOGRAMAS DE “O PAISAGISTA” (1976) - FONTE: AUTOR²²⁵.



Ele adentra a pintura e começa a presenciar uma sucessão de criações de diversos cenários e paisagens distintas. Da paisagem natural, ele passa para uma urbana, e termina vendo

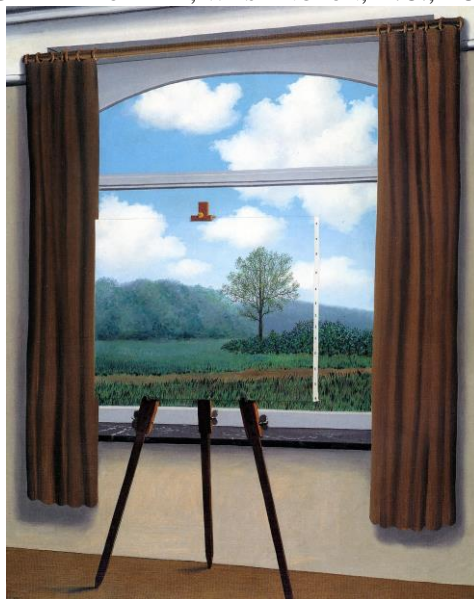
²²⁴ Esta técnica foi criada entre 1932 e 1935 pelos animadores Alexandre Alexeïeff e Claire Parker. Na década de 1970, Norman McLaren os levou para a National Film Board of Canada para demonstração. O maior entusiasta de seu uso foi o animador Jacques Drouin, que a utilizou até sua aposentadoria em 2005. Ela consiste no uso de uma tela de alfinetes que podem ser movidos para dentro ou para fora através do uso de objetos. Desse modo são “desenhadas” formas e figuras para animação. Ela é notável, em especial, por conseguir criar texturas difíceis de serem realizadas em outras técnicas de animação.

²²⁵ Imagens capturadas do filme “*O paisagista*” através do programa *VLC Media Player*, pelo autor.

diversas imagens simbólicas. É interessante que o título em inglês do curta seja “*Mindscape*”. “*Landscape*²²⁶” é a palavra da língua inglesa que se traduz como “paisagem”, enquanto “*mindscape*”, que utiliza a palavra “*mind*” (mente), pode significar o alcance dos pensamentos e a imaginação de uma pessoa. Ou seja, uma imagem concebida pela criação mental.

Essa ilustração do processo mental da criação é relevante na abordagem da compreensão da produção artística, como um conjunto de representações criativas, feitas por um indivíduo. O olhar e a imaginação do pintor desenvolvem sua criatividade através da representação visual de imagens mentais. Embora, ao final, a pintura apareça pendurada no ateliê, não há intenção de definir os limites entre quadro, realidade e imaginação. Não se distingue paisagem pintada, real e imaginada. “(...) esta proposta toma forma e ganha vida enquanto Drouin explora a questão da distância entre a vida e a arte, uma questão no coração da qual está o personagem central que dialoga com sua criação até tornar-se parte dela, em uma simbiose final” (MIRANDETTE, 2010, p.45, tradução nossa²²⁷).

FIGURA 63 - RENÉ MAGRITTE - “A CONDIÇÃO HUMANA” (PRIMEIRA VERSÃO) (1933) - ÓLEO SOBRE TELA - 100 X 81 CM - NATIONAL GALLERY OF ART, WASHINGTON, D.C., EUA - FONTE: STUDY BLUE²²⁸.



Quando o pintor se depara com algo que aparenta ser uma epifania ou uma descoberta, temos um close de seu rosto. “Münsterberg diz que o trabalho cinematográfico mostra analogias com os processos da mente que envolvem analogias das principais funções psicológicas: o

²²⁶ O termo “*landscape*” surgiu por volta do século XV para designar as pinturas, cujo tema era um cenário da natureza.

²²⁷ “(...) cette proposition prend forme et s’anime alors que Drouin explore la question de la distance entre la vie et l’art, problématique au cœur de laquelle se pose le personnage central qui dialogue avec sa création jusqu’à en faire partie, dans une symbiose ultime”.

²²⁸ Disponível em: <<https://www.studyblue.com/notes/n/modern-art-ii-test-1/deck/2142316>> Acesso em: 19 de mai. 2020.

close-up simula atenção” (PAPAPAVLOU *et al*, 2013, p. 29, tradução nossa²²⁹). Dessa forma, pode-se expor desde cedo os alunos à noção de que “o pensamento consciente é que conduz a uma ideia, e a ideia é o que importa” (MCGINITY, 2011b, p. 432) em uma obra de arte visual.

Outro aspecto interessante é a estética utilizada para enfatizar a oposição entre natureza e cidade. Na paisagem natural, as formas são simples, e, na urbana, elas são mais definidas. Ele “retrata personagens emotivas e ambientes detalhados, todos sem o uso de linhas de contorno” (KUPFERERP, 2011, p. 12, tradução nossa²³⁰). Esse contraste remete às tensões estéticas presentes no quadro da pintora brasileira Tarsila do Amaral, “*O touro (Paisagem com touro)*” (1925), onde há harmonia entre o primitivo, da simplicidade da paisagem rural e o moderno, da estética das formas geometrizadas. Sua paisagem é bucólica como a natural do curta. A estética rígida das formas, proveniente do cubismo, representa a inovação artística, simbolizada no filme pelos detalhes esmiuçados das formas, na paisagem urbana.

FIGURA 64 - FOTOGRAMA DO FILME “*O PAISAGISTA*” (1976) - FONTE: IMDB²³¹.



FIGURA 65 - TARSILA DO AMARAL - “*O TOURO (PAISAGEM COM TOURO)*” (1925) - ÓLEO SOBRE TELA - 52 CM X 65 CM - CASA ROBERTO MARINHO, RIO DE JANEIRO, BRASIL - FONTE: PINTURA SEM TELA²³².



²²⁹ “O Munsterberg λέει ότι το κινηματογραφικό έργο παρουσιάζει αναλογίες με τις διαδικασίες του μυαλού εμπεριέχοντας νάλογα ων κύριων ψυχολογικών λειτουργιών: το κοντινό πλάνο προσομοιάζει την προσοχή”

²³⁰ “(...) portrays emotive characters and detailed environments all without the use of contour lines”.

²³¹ Disponível em: <<https://www.imdb.com/title/tt0075047/>> Acesso em: 06 de abr. 2020.

²³² Disponível em: <<https://pinturasemtela.com.br/tarsila-do-amaral-%E2%80%93-arte-moderna-no-brasil/>> Acesso em: 19 de mai. 2020.

Aumont aponta que “o cinema alcançou a pintura, ou, antes, ele a prolongou” (2004, p. 70). A função primordial do cinema é apresentar o mundo em si aos espectadores, independente da narrativa ou falta dela. Ele apresenta o conceito de “aula de cinema” como um dispositivo para desconstruir o cinema através de duas vias: da emoção e da percepção. Usar filmes como meio de ensino implica estimular a análise de questões visuais de forma individual e não como uma cartilha a ser aplicada como um guia de normas. É preciso levar em conta a espectadorialidade pessoal (*Id.*, 1995).

O desenvolvimento de um certo tipo de sentimento emocional ou elo significativo com um filme é algo cada vez mais complexo em uma sociedade da espontaneidade e da rapidez das informações seja por aplicativos de mensagens instantâneas como *Whatsapp*²³³, seja por uma infinidade de vídeos curtos no *YouTube*, que muitas vezes são exibidos um atrás do outro de forma ininterrupta sem que haja um real envolvimento ou afeição por quaisquer manifestações visuais ou textuais. O Consumo de audiovisual está se transformando “cada vez mais, ao menos por algum tempo, no sentido de *zapping*²³⁴ generalizado” (BERGALA, 2008, p. 109). Quantos vídeos, fotos e textos não recebemos por dia, via *Whatsapp*? Após recebe-los, apenas os vemos/lemos e os deletamos, sem absorver quase nada para nós, isso quando os vemos de forma integral ou quando sequer os vemos.

A geração atual que está na escola tem uma relação forte com a tecnologia. Denominada como “geração Y” (COELHO, 2012) ou “geração Z” (RAMAL, 2012) é uma geração que não tem a paciência como uma de suas principais virtudes, dando preferência por informações mais concretas e efêmeras. É uma geração do imediatismo. Logicamente ainda existe uma parcela considerável desta geração que ainda pode ter interesse e encontrar recursos e meios para frequentar uma sessão de cinema. Porém, nesse cenário, nota-se a falta de oferta de diversidade cultural para os jovens, principalmente, para os jovens estudantes de escolas públicas.

Primeiramente é possível citar a dificuldade financeira. Um ingresso para uma sessão de cinema custa muito caro. A maior parte dos cinemas encontra-se em *shoppings*, o que encarece ainda mais o preço. Os jovens, principalmente, os de classe menos favorecida, acabam desestimulados de frequentar o cinema e, por conseguinte, não desenvolvem uma percepção acerca da importância de terem um acesso mais democrático à cultura (TOKARNIA, 2020).

²³³ *Whatsapp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones* e *iPhones* criado em janeiro de 2009. O nome vem do inglês e une as palavras “*what*” que significa “o quê” e “*app*”, abreviação neste idioma de “*application*” (“aplicativo”). A junção das palavras tem a intenção de assemelhar-se ao som da expressão em inglês “*what’s up*” que significa “tudo bem?”, “beleza?”, “como vai?”.

²³⁴ O termo *zapping* vem da onomatopeia *zap* que seria uma alusão a algo feito rapidamente. O ato de zapear significa ver diversos conteúdos em um curto espaço de tempo, mas sem se concentrar em nenhum específico por muito tempo. <<https://fernandosouza.com.br/glossario/zapping/>> Acesso em: 23 de mar. 2021.

Em segundo lugar menciona-se a falta da diversidade de ofertas cinematográficas das inúmeras salas *multiplex*²³⁵ dos cinemas que têm o hábito de apresentar diversas cópias dos mesmos *blockbusters*, sobrando pouco espaço para filmes de outros gêneros, nacionalidades e narrativas diferenciadas. O jovem que supera a dificuldade financeira não encontra muitas ofertas de contato com diferentes manifestações culturais, limitando assim seus repertórios.

Salienta-se, então, que como a escola é um lugar que pode oferecer aos alunos contato com uma ampla oferta de pluralidade de culturas, linguagens e identidades, é plausível o desenvolvimento de um projeto que envolva o cinema por suas características que possibilitam a promoção de temas e diálogos significativos com os alunos e suas experiências e percepções, de forma direcionada a uma disciplina (artes plásticas), mas que em geral está passível de ampliar eixos interdisciplinares de aprendizado. Defende-se, então a criação de uma videoteca escolar, a fim de oferecer, não apenas um aprendizado através do cinema, mas também a oportunidade dos alunos terem contato com uma cultura diversificada. Afinal, a escola que almeja um ensino reflexivo e diversificado necessita oferecer oportunidades para que o aluno forme sua identidade a partir de referências culturais intrínsecas à sua personalidade.

Do ponto de vista dos dispositivos didáticos, (...) o desenvolvimento de projetos de trabalho temáticos (...) podem assumir diversas configurações, ser realizados no contexto de uma determinada disciplina ou apresentar caráter interdisciplinar (CANDAU, 2011, p. 252).

Ressalta-se a importância de pensar a questão da forma narrativa dos filmes em relação à faixa etária apropriada, que estará assistindo e também suas durações e aspectos exteriores. Recomenda-se para as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental I, por exemplo, a escolha predominante de filmes curtos e de animação. Crianças nos anos iniciais têm uma relação profunda de visualidade com a presença das “cores vivas e quentes (...), formas e cores nitidamente contrastadas” (BARBE-GALL, 2012, p. 14) e oferecem atenção especial àquelas por quem elas possuem mais afeição. Há um princípio de vínculo do uso de cores à expressão de sentimentos e assimilação de elementos básicos do desenho (ponto, linha e forma). Esses aspectos estão sempre evidenciados em animações.

Nos anos iniciais evitam-se os filmes dramatizados sobre a vida de artistas. Nestas séries os alunos ainda têm uma ideia de fazer arte como uma espécie de “registro visual”. Eles entendem que os artistas representam apenas o que vivenciam e observam de forma objetiva e

²³⁵ Complexos de cinema com um grande número de salas de projeção. No Brasil “são cinemas que têm mais de seis salas contíguas, com ampla oferta de filmes, equipamentos de última geração, facilidade de acesso e estacionamento próprio”. <<https://www.abraplex.com/post/a-era-do-multiplex>> Acesso em: 20 de out. 2021.

procuram desvendar de qualquer forma qual é o sentido que um artista coloca em sua obra, sendo esse único e fechado em si.

Esta relação liga a imagem ao mundo (...) tão diretamente que não admite qualquer dose de autonomia do artista, embora o aluno diga que os artistas fazem obras porque têm vontade ou porque querem mostrar algo. Nesta relação, este algo é a própria realidade representada na imagem (ROSSI, 2009, p. 39).

Filmes que apresentam como as obras são realizadas, suas expressividades e elementos visuais são mais proveitosos nestas séries do que cinebiografias dos artistas, que, além disso, costumam ter, muitas vezes, conteúdos dramáticos (depressão, vício, solidão, suicídio, miséria entre outros) não aconselháveis para crianças menores. Os alunos podem prender-se a esses aspectos sobre as vidas dos artistas como principais e únicos motivadores ou causadores de sentido em suas produções artísticas, levando a uma interpretação rasa e pouco ampla de suas obras sem conseguir separar produção artística dos dramas sofridos pelo artista e “realmente observarem sua concepção de Arte e sua obra” (BUORO, 2001, p. 120).

Por fim, aponta-se uma prática que também pode ser adotada e que é possibilitada pela tecnologia do DVD, que é apresentar aos alunos cenas excluídas, tomadas alternativas de cenas dos filmes, erros de gravação e cenas de *making of*²³⁶. Elas podem contribuir para que os alunos possam ponderar sobre a questão do ponto de vista e sua importância para a narrativa de um filme ou para o poder visual de um enquadramento. A partir dessas exibições de tentativas de erro/acerto pode-se ter noção da construção de sentido através de uma perspectiva do cinema. Pode-se “acessar imediatamente (...) tal fragmento preciso do filme, colocando-o em relação, de modo igualmente imediato, com outras imagens e outros sons” (BERGALA, 2008, p. 116). Esta noção será de grande valia para os alunos quando eles tiverem que planejar filmes. Conciliar pontos de vista dentro de um grupo não é uma tarefa das mais fáceis e muito menos quando se tem em jogo uma atividade escolar de tamanha complexidade.

3.1.5 Fazer artístico/cinematográfico

O momento do fazer artístico costuma ser aquele mais marcante para o aluno na aprendizagem de artes plásticas. É a etapa em que se coloca em prática o conhecimento

²³⁶ *Making of* é um documentário com registro dos bastidores dos processos de produção de um filme. Normalmente centrado nas filmagens. O termo vem da língua inglesa: *the making of*, e traduz-se literalmente como “a feitura de”, ou seja, o processo de fazer algo.

assimilado em conjunto com suas percepções desenvolvidas nas aulas. É a oportunidade para ele apresentar uma apropriação a partir de sua visão. O fazer fílmico possibilita que os alunos possam compreender e analisar melhor tudo o que assistiram nos filmes. Mas é fundamental que se frise a importância artística e cultural desta prática para evitar uma abordagem demasiadamente técnica, próxima do ensino profissional. “A prática não é técnica, mas artística, a perspectiva não é profissional, mas cultural, a abordagem é sensível e não condicionada por restrições e conhecimento tecnológico” (LABORDE, 2015, p. 3, tradução nossa²³⁷).

Enquanto os alunos enriquecem seu repertório imagético e cultural com a apreciação de filmes, a prática contribui para que esta apreciação se torne cada vez mais significativa e vice-versa. É um processo de enriquecimento mútuo que fortalece o aprendizado. Pode-se pensar em uma analogia com alunos que têm aula de física teórica no quadro e física prática no laboratório.

Enfatiza-se a etapa do fazer artístico como um momento desafiador. Ao longo do processo de estimular os alunos a pensarem de forma crítica e reflexiva sobre uma obra visual, provoca-se neles o desenvolvimento de um pensamento mais subjetivo. Não basta narrar o que se vê, mas é preciso ir além da leitura superficial do que se vê e da narrativa. Os alunos podem externar suas visões subjetivas através de conversas em sala com os docentes ou entre eles.

Os alunos sinalizam (...) para a liberdade de escolha, a autonomia e a sua participação ativa no próprio processo de aprendizagem como atributos da experiência do fazer artístico, o que nos permite reconhecer o caráter emancipatório e democrático dessa experiência (COHN, 2013, p. 188).

Os docentes podem enriquecer bastante o ensino da disciplina ao possibilitar que a prática cinematográfica estimule formas de aprendizado a partir da experiência artística. O processo de aprendizado pelo cinema pode ser feito de forma mais horizontal de modo que “toda experiência aconteça em um conjunto de circunstâncias, e não por si só, isoladamente” (MCLUHAN; HUTCHON; MCLUHAN, 1977, p. 14), tradução nossa²³⁸). No fazer artístico, é necessário externar essa subjetividade de forma concreta. É importante que o(a) professor(a) consiga capacitar os alunos a dominarem uma linguagem subjetiva sobre suas percepções de tal forma que eles consigam simbolizá-las em formas visuais.

Assim se afirma, dentro de um sistema escolar enrijecido e muitas vezes automatizado, como uma brecha para outro tipo de respiração dentro da instituição; uma respiração poética, que emerge a partir do contato com a

²³⁷ “La pratique n’est pas technique, mais artistique, la perspective non pas professionnelle, mais culturelle, l’approche est sensible et non conditionnée par des contraintes et connaissances technologiques”.

²³⁸ “(...) every experience happens (...) in a set of circumstances, and not by itself in isolation”.

subjetividade, a alteridade, a reflexão e a criação provocadas pela experiência com a arte, experiência de simultânea pungência e delicadeza (COHN, 2013, p. 183).

Aponta-se que a equivalência da prática fílmica ao fazer artístico externa as potencialidades criativas e sensíveis dos alunos ao promover a diversidade de linguagens, o reconhecimento da prática coletiva e a alteridade da produção cultural. Por oferecer diversas possibilidades de atividades artísticas em uma linguagem (atuação, roteiro, direção, edição, fotografia, som, arte, desenho, etc.) o cinema possibilita que diferentes aptidões e interesses convivam em uma única prática para um resultado que harmonize cada contribuição, assim como no projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual da UFF.

É importante ressaltar o aspecto artístico da realização cinematográfica para que os alunos não se tornem apenas agentes de aplicabilidade de técnicas fílmicas ou manuseio de equipamentos tecnológicos de cinema com perfeito esmero. O principal objetivo é desenvolver a linguagem artística e não a perfeição técnica que pode parecer muito bonita para os pais apreciarem, mas que pode levar a uma eventual monotonia criativa e produzir uma tendência geral nos trabalhos dos alunos, sem promover diversidade artística alguma. “É de maior urgência, para quem quer efetivamente transmitir o cinema como arte, deixar de privilegiar a dimensão languageira²³⁹ em detrimento dessa abordagem sensível” (BERGALA, 2008, p. 199). Em outras palavras, se os alunos forem estimulados a expressarem-se de forma artística através de seus filmes, a essência de suas percepções e interpretações pessoais estará representada de forma clara e genuína e, o uso das técnicas será consequência.

Toda arte verdadeira não separa a técnica da expressão; a técnica corresponde ao que expressa a arte, e por isso não é algo artificial que se “aprende” e é adaptado a uma expressão, mas está indissolivelmente ligada à mesma (OITICICA, 2006, p. 83).

A falta de contato com práticas cinematográficas conduz a uma noção equivocada de que dominar técnicas de realização fílmica pode ser algo inatingível. Pode-se mencionar, como exemplo, a participação de uma turma, em que o pesquisador esteve à frente, em um episódio do programa “*Escola, Câmera, Ação!*”²⁴⁰, Ao assistirem a um filme de animação, realizado por

²³⁹ Bergala utiliza este termo para se referir ao ensino que utiliza o cinema exclusivamente como instrumento tecnológico, restringindo-o aos seus aspectos técnicos.

²⁴⁰ “*Escola, Câmera, Ação!*” é um programa produzido pela Multirio, empresa municipal vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que foi criada em 1993 para produzir e divulgar conteúdos didáticos e culturais para alunos e professores da rede municipal. O programa apresenta alunos da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro falando sobre suas impressões a respeito de produções audiovisuais realizadas por alunos de outras escolas da mesma rede. Há uma variedade de filmes e datas. Portanto, uma produção realizada em 2010

outras crianças da mesma faixa etária que eles, mas de outra escola, os alunos ficaram surpresos com o esmero com que o filme foi realizado. De acordo com seus pontos de vista, eram técnicas que crianças não conseguiriam dominar²⁴¹. Recomenda-se que um constante contato com práticas e experimentações audiovisuais é capaz de desfazer a ideia de que um filme escolar precisa ser feito de uma forma “profissional”, e “sem erros”.

O ensino artístico, por vezes, encontra-se acuado no paradoxo de que não se ensina a ser artista, porém ensinar arte vai muito além de apenas ensinar a ser artista. É sobre prover meios para um indivíduo desenvolver cidadania, sensibilidade e percepção na sociedade e contribuir para o desenvolvimento de uma vida social (LABORDE, 2015). Formar artistas é uma possibilidade que não deve ser norteadora. Defende-se, aqui, que o principal propósito da realização fílmica na sala de aula seja o de levar os alunos a experimentarem todo um processo de criação, a partir do planejamento até a exibição de um filme, a fim de que eles desenvolvam um pensamento mais criativo e autocrítico por meio de uma prática cultural. O processo poderá apenas ser considerado emancipatório se os alunos forem estimulados e estejam livres para desenvolver suas próprias linguagens e não apenas reproduzir modelos preconcebidos.

Apresenta-se como um exemplo expressivo, no estímulo dessa prática, a fruição do filme “*Esmalte de catexia*” (“*Glaze of cathexis*”) (1990), de Stan Brakhage. A forma, nas artes plásticas, ao ultrapassar a barreira da representação realista torna-se mais expressiva - chegando a integrar em si mesma o material de que é feita -, e podendo chegar ao ponto, que ela se torna mais importante do que a própria representação, como na pintura do expressionismo abstrato²⁴² (GREENBERG, 1996). No cinema narrativo, dificilmente o material da filmagem consegue quebrar a barreira da representação, como afirma Jean Mitry: “como espectadores, não vemos a matéria-prima, mas filmes plenamente realizados” (*apud* ANDREW, 1989, p. 194). No cinema experimental ela pode surgir como uma “cinetização da pintura”, o que por consequência faz o cinema abrir mão de uma narrativa para uma distinção puramente plástica. Mitry (*Ibid.*) demonstra desdém por filmes de natureza puramente abstrata, por considerar

pode ser exibida a uma turma em 2019, por exemplo. Também são apresentados os quadros “*Professor produtor*”, onde professores relatam suas experiências com o uso do cinema na educação, no qual o pesquisador deste projeto já participou (<<https://youtu.be/eqx1S0x-r9k>>) e “*Cria da rede*”, onde ex-alunos da rede municipal, que hoje trabalham com audiovisual, falam sobre suas trajetórias. O programa já teve três temporadas e pode ser visto no canal Multirio (canal 26 do serviço de televisão por assinatura Claro-NET no Rio de Janeiro, RJ), no *website* da Multirio (<<http://www.multirio.rj.gov.br/assista/>>) e no canal de YouTube da Multirio (<<https://www.youtube.com/user/MULTIRIOSME>>) Acesso em: 13 de jul. de 2021.

²⁴¹ <<https://youtu.be/ElbigwkhkhY>> Acesso em: 13 de jul. de 2021.

²⁴² Movimento artístico, surgido nos EUA nos anos 1940, que combinava a expressividade emocional do expressionismo com a estética abstrata.

limitante o potencial estilístico do cinema, para o qual deve ser significativamente expressivo, ao mesmo tempo que age com um discernimento natural.

Por outro lado, cita-se o trabalho do cineasta americano Stan Brakhage, como mais centrado em reflexões e contemplações das emoções e o caos das vidas humanas, abordados através de um estilo visual, que implica em uma obra mais aberta à interpretações pessoais do que à rigidez do cinema narrativo convencional (CAMPER, 2009). Nesse filme, a forma ultrapassa o limite da representação figurativa. Apresentá-lo aos alunos reforça o sentido da apreciação da obra como uma relação mais individual em que cada um experiencia percepções e significados, baseados em suas próprias vivências. O filme não apresenta uma narrativa nem um tema perceptível. Assim como é permeada grande parte da obra de Brakhage. Não há a imposição de uma visão sobre a imagem, mas um “convite” para percebê-la de diversas formas. O espectador é estimulado a utilizar sua imaginação ao contemplar as imagens que fazem alusões às formas, linhas e cores. Dessa forma, cada um pode vir a conhecer um pouco mais de si mesmo a partir de suas observações e entendimentos daquilo que vê. Ao invés de apenas querer adivinhar um significado, presente em uma obra, os alunos podem apreciá-la com base em suas percepções sensoriais acerca dos elementos formais. Assim como o pintor húngaro László Moholy-Nagy procedia com relação à sua obra abstrata.

FIGURA 66 - LÁSZLÓ MOHOLY-NAGY - “CPL 4” (1941) - ÓLEO E LINHAS INCISADAS SOBRE ACRÍLICO - 61 X 91,4 CM - SOLOMON R. GUGGENHEIM MUSEUM, NOVA IORQUE, EUA - FONTE: WIKIMEDIA.²⁴³



Moholy centrou-se precisamente na questão, atribuindo à arte uma tarefa educativa: a de dar forma aos sentidos, elevando a percepção humana ao nível de uma tecnologização incessante do mundo que era, de facto, acolhida em princípio pelo artista. A arte para ele funcionava como um método indireto de ensino, que aguça os sentidos humanos e os protege de todas as agressões possíveis, independentemente, com segurança intuitiva, como medida preventiva de uma situação que ainda não chegou, mas certamente chegará (KOETZLE, 2020, p. 17-18, tradução nossa²⁴⁴).

²⁴³ Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/File:%27CPL_4%27_by_L%C3%A1szl%C3%B3_Moholy-Nagy,_1941.JPG> Acesso em: 09 de jul. 2020.

²⁴⁴ “Moholy focused precisely on the issue, assigning an educational task to art: that of sharpening the senses, raising human perception to the level of a ceaseless technologisation of the world that was indeed welcomed in

FIGURA 67 - FOTOGRAMA DO FILME “ESMALTE DE CATEXIA” (1990) - FONTE: YOUTUBE.²⁴⁵

Para Brakhage (1983), relegar o mundo visual a símbolos lógicos, como a representação da morte por uma cruz, é muito restritivo. Na sua visão, o cinema não deve apenas reproduzir imagens com base nas linguagens artísticas que vieram antes dele. Ele deve ser mais do que apenas a junção destas artes. Se o olho pode imaginar qualquer coisa, porque a câmera-olho procura seguir apenas os padrões de composição e perspectiva renascentista? Para ele, o artista deve ultrapassar o limite da realidade, para alcançar a imaginação, para descobrir coisas, que os que se atém demasiadamente à realidade, não conseguem perceber.

Nota-se, na dinâmica das formas do filme, uma supressão de imagens que desafia nossa capacidade de vê-las e assimilá-las. Tal qual as obras futuristas que “provaram a possibilidade de usar a arte como meio de captar certos aspectos, tanto não visuais quanto visuais, de um meio ambiente reconhecido como dinâmico e não como estático” (LYNTON, 2000b, p. 89).

FIGURA 68 - GIACOMO BALLA - “VELOCIDADE ABSTRATA + SOM” (1914) - ÓLEO SOBRE TÁBUA E MOLDURA - 54,5 x 76,5 CM - PEGGY GUGGENHEIM COLLECTION, VENEZA, ITÁLIA - FONTE: MEDIUM.²⁴⁶

Tudo se movimenta, tudo corre, tudo gira rapidamente. Uma figura nunca é estacionária diante de nós, mas aparece e desaparece incessantemente. Através da persistência das imagens na retina, as coisas em movimento multiplicam-se e são distorcidas, sucedendo-se umas às outras como vibrações no espaço através do qual se deslocam (BOCCIONI *apud Ibid.*, p. 87).

principle by the artist. Art for him functioned as an indirect teaching method, which sharpens the human senses and protects them from all possible assault, indeed, with intuitive safety, as a preventive measure for a situation that has not yet arrived, but surely will”.

²⁴⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SYvzvnH5-oE>> Acesso em: 07 de jul. 2020.

²⁴⁶ Disponível em: <<https://medium.com/@iseelucidly/what-is-kanye-doing-will-it-work-b3fab611fd23>> Acesso em: 09 de jul. 2020.

Ressalta-se, como a apreciação de filmes de animação pode contribuir bastante no desenvolvimento da percepção criativa dos alunos. Filmes de animação podem dar vida, através do movimento, a qualquer coisa inanimada da vida real. As possibilidades de se recriar o mundo ao redor estão presentes nas transformações de objetos cotidianos em personagens com personalidade própria, ou no ato de recriar uma pintura, através do movimento de seus elementos e expansão de seu ambiente. “Animação (...) é o processo de dar alma, dar vida a desenhos e seres inanimados. (...) É o desejo de dar movimento às representações visuais, aproximando-as daquilo que percebemos no mundo à nossa volta” (MARTINS, 2009, p. 109).

Cita-se como exemplos relevantes, os filmes “*Senhorita Hokusai*” (“*Sarusuberi: miss Hokusai*”) (2015), de Keiichi Hara, e “*Mondrian*” (1978), de Sheila Graber. O primeiro é uma adaptação animada de uma série de mangá²⁴⁷ que conta a história pouco conhecida da pintora japonesa Katsushika Ōi, cuja obra ficou à sombra da de seu pai, Katsushika Hokusai. Eles vivem juntos em uma casa, que também serve de ateliê. A história é narrada em primeira pessoa por ela, e adquire muitas liberdade artísticas, levando-se em conta que, as informações sobre sua vida são bem escassas (DAYMAN, 2019). Ao longo dos séculos, a figura do artista, no campo das belas artes, manteve-se extremamente restrita aos homens, seja nas culturas ocidentais, seja nas culturas orientais. “Poucas mulheres eram estimuladas na arte da pintura (...) mas, algumas (...) conseguiram sozinhas ou em grupo transgredir o padrão estabelecido que a elas se projetava, principalmente quando tinham relações familiares, ou próximas, com pintores” (ARAUJO, 2015, p. 35750). Esse foi o caso de Katsushika Ōi.

A luz nos cenários, em especial nas cenas noturnas, ilumina os personagens como manifestações de suas forças interiores. O contraste com as sombras que circulam seus contornos destacam suas figuras como silhuetas poéticas, como na pintura “*Uma beleza escrevendo poesia sob as flores de cerejeira à noite*” (1846).

FIGURA 69 - FOTOGRAMA DO FILME “*SENHORITA HOKUSAI*” (2015) - FONTE: AUTOR²⁴⁸.



²⁴⁷ Termo utilizado para designar histórias em quadrinhos japonesas. Sua origem é do final do século XVIII.

²⁴⁸ Imagem capturada do filme “*Senhorita Hokusai*” através do programa *VLC Media Player*, pelo autor.

FIGURA 70 - KATSUSHIKA ŌI - “UMA BELEZA ESCRREVENDO POESIA SOB AS FLORES DE CEREJEIRA À NOITE” (1846) - TINTA E COR SOBRE SEDA - 88,8 x 34,5 CM - MENĀDO BIJUTSUKAN, KOMAKI, JAPÃO - FONTE: WIKIMEDIA²⁴⁹.



Ela era tão habilidosa para expressar a luz em suas pinturas, que foi chamada de “Rembrandt do período *Edo* ²⁵⁰”. “Uma beleza escrevendo poesia sob as flores de cerejeira à noite” retrata uma mulher que escreve um *haiku*²⁵¹ sob a luz de uma lanterna *andon*²⁵². Sobre essa modelo feminina, acredita-se que ela era uma poeta que descobriu seu talento ainda jovem. A característica mais distintiva dessa obra é a representação do céu estrelado, onde as estrelas diferenciam-se entre si pelo degradê de seus brilhos, devido à aplicação de diferentes nuances das cores. Afinal, hoje em dia, não se vê um céu estrelado tão distinto quanto esse da pintura. Existia mesmo um céu estrelado tão bonito assim na era *Edo*? Além disso, o brilho da lanterna *andon* sobre o rosto da moça evidencia uma expressão de solidão em seu rosto. ŌI teria se projetado nela? (TOYOSHIMA, p. 2020, p. 2-3, tradução nossa²⁵³).

²⁴⁹ Disponível em:

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cherry_trees_at_night_by_Katsushika_%C5%8Ci.jpg> Acesso em 02 de jul. 2020

²⁵⁰ Período em que o Japão foi governado pelos xoguns da família Tokugawa entre 1603 e 1868, a partir da cidade de Edo (atualmente Tóquio).

²⁵¹ Poesias japonesas curtas, surgidas no século XVII.

²⁵² Equipamento de iluminação, bastante popular no período *Edo*, que consistia em uma lâmpada colocada em um recipiente que pode ser feito de papel esticado sobre uma armação de bambu, madeira ou metal. O papel protege a chama da luz, do vento. A chama podia ser produzida por óleo ou velas. O *andon* podia ser utilizado de forma portátil, em um suporte ou pendurado na parede.

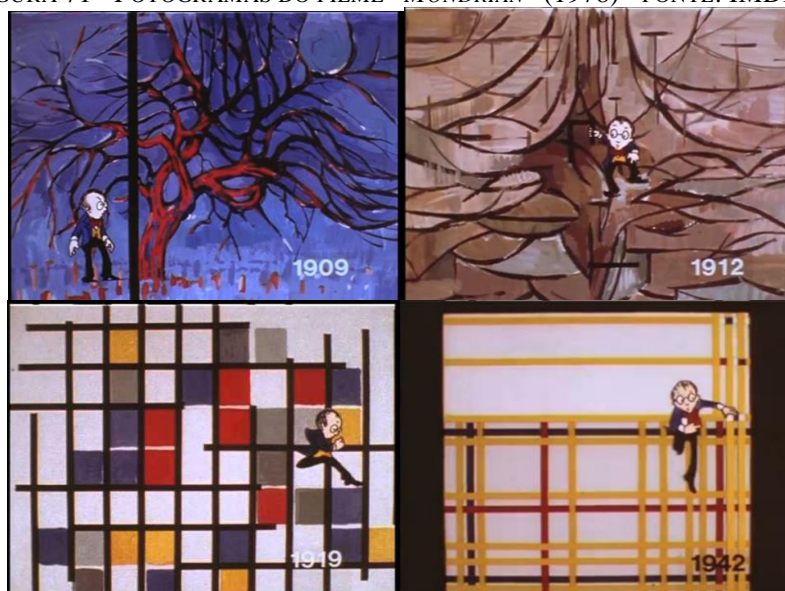
²⁵³ “応為は“江戸時代のレンブラント”と称されるほど、光の表現が巧みである。『夜桜美人図』でも、行灯の光の下で俳句をたしなめる女性が描かれている。この女性のモデルは、若くして才能を見出さ

Katsushika Ōi sente uma necessidade de viver a vida, porém poucas vezes, realmente o faz. Quando isso ocorre, ela está tentando estimular sua irmã mais nova, que é cega, a sentir as coisas do mundo que não pode ver. Depois que sua irmã morre, ela realiza uma pintura, na figura da menina, que representa a vida, de forma mais profunda e vigorosa do que em suas obras anteriores. “A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica” (BARBOSA, 1998, p. 16).

Há um tom que permeia a história de ligação da sensibilidade artística com o mundo dos sonhos e uma dimensão espiritual, talvez até mágica. Apresenta-se de uma forma fantástica, como os artistas captam e representam, de maneira sensível, elementos externos do cotidiano e internos de suas experiências. “A arte capta um pedaço de caos numa moldura, para formar um caos composto que se torna sensível, ou do qual retira uma sensação caótica enquanto variedade” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 264).

O segundo filme é sobre o processo criativo do pintor holandês Mondrian. A animadora inglesa Sheila Graber transpõe por meio da sincronia da animação com a trilha musical, aquilo que seria o impulso e a motivação criativa do pintor (MONDRIAN, 2014).

FIGURA 71 - FOTOGRAMAS DO FILME “MONDRIAN” (1978) - FONTE: IMDB²⁵⁴.



れた女性俳人であると言われている。この作品で最も特徴的な点は星空の描写である。星は等級によって輝く色が異なるが、それをしっかりと描写している。今ではもう東京では等級が見分けられるほどきれいな星空はみえない。江戸時代はこんなにもきれいな星空があったのだろうか。そして行灯の光に照らされた女性の顔は才能があふれる様にもみえるし、寂しそうな表情にもみえる。応為は彼女に自分を投影したのだろうか”。

²⁵⁴ Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt3071692/mediaindex/?ref=tt_mv_close> Acesso em: 30 de dez. 2021.

FIGURA 72 - PIET MONDRIAN - “A ÁRVORE CINZENTA” (1911) - ÓLEO SOBRE TELA - 79,7 X 109,1 CM - KUNSTMUSEUM DEN HAAG, HAIA, HOLANDA - FONTE: THE CHARNEL HOUSE²⁵⁵.

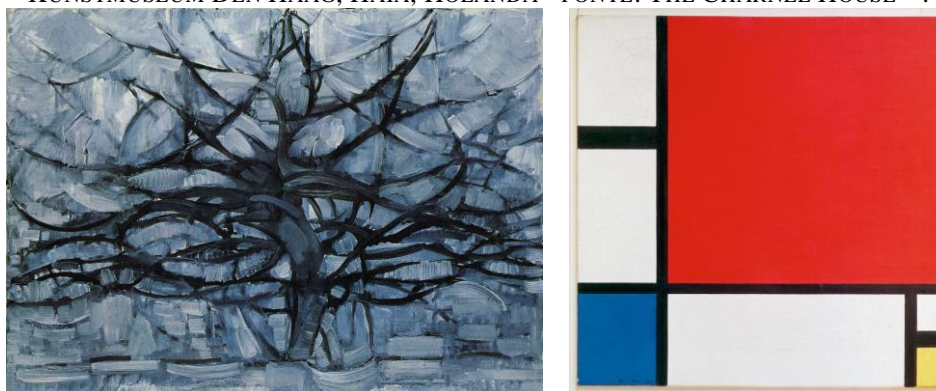


FIGURA 73 - PIET MONDRIAN - “COMPOSIÇÃO II EM VERMELHO, AZUL E AMARELO” (1930) - ÓLEO SOBRE TELA - 46 X 46 CM - KUNSTHAUS ZÜRICH, ZÜRICH, SUÍÇA - FONTE: WIKIMEDIA²⁵⁶.

Apresenta-se de forma bem simples e didática, como Mondrian desenvolveu seu processo de abstração formal, a partir de observações sobre a natureza. Percebe-se de forma lúdica, “como se pode sair do figurativo para a deformação até chegar à abstração da forma” (PETRAUSKI; DIAZ, 2009, p. 23). Mondrian simplificou sua arte até chegar aos elementos mais básicos de cor, linha e forma. “A abstração, tal como foi praticada por Mondrian e Kandinsky, procede não a uma utilização do diagrama mas à sua elisão, afastando a pintura da relação com o caos, injetando um código visual no espaço pictural” (CARVALHO, 2007, p. 27).

As mentes do animador e do pintor são potencializadas por meio de formas mentais que, embora sejam específicas e imaginativas, destinam-se a tornarem-se concretas, via um processo artístico. “Traduzir em formas mentais, não significa necessariamente pensar com palavras, a não ser, é claro, que a materialidade em questão compreenda áreas verbais, literatura, poesia, filosofia, lógica” (OSTROWER, 1978, p. 34).

Conclui-se que, se o ato de criar uma animação pode ser visto de forma tão semelhante ao de realizar uma pintura, filmes de animação que as recriam podem ser tão ou mais significativos que qualquer outro gênero cinematográfico nesse sentido. Nota-se, inclusive, casos híbridos entre ambos os meios, como por exemplo, Norman McLaren que produziu animações, onde realizou “grafismos diretamente sobre a película” (GRAÇA, 2006, p. 89) e Stan Brakhage, que fez filmes como um pintor abstrato. Por outro lado, o artista plástico sul-africano William Kentridge passou a utilizar técnicas de animação em suas obras, mas

²⁵⁵ Disponível em: <<https://thecharnelhouse.org/2015/09/04/mondrian-order-and-randomness-in-abstract-painting-1978/>> Acesso em: 09 de jul. 2020.

²⁵⁶ Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Piet_Mondriaan,_1930_-_Mondrian_Composition_II_in_Red,_Blue,_and_Yellow.jpg> Acesso em: 09 de jul. 2020.

moldando a forma visual em uma linguagem híbrida específica. “Em uma mesma folha, Kentridge acrescenta e apaga elementos, incorporando os vestígios das transformações à sequência do filme” (TONE, 2013, p. 8).

A animação adquiriu, com o tempo, um status industrial dentro da própria indústria do cinema. Técnicas modernas foram sendo desenvolvidas. “A partir da década de 1980 juntamente com os efeitos especiais para o cinema tradicional, as tecnologias digitais 2D e 3D se anunciam como o futuro da animação” (MARTINS, 2009, p. 144). É o surgimento dos efeitos especiais ou efeitos visuais. Nota-se, no cinema, que eles procuram criar um “realismo artificial” que pode ser percebido como real pelos espectadores. “O realismo cinematográfico é visto como um efeito produzido pelo aparelho ou pelo espectador posicionado dentro do imaginário Lacaniano²⁵⁷” (*Id., Ibid.*, p. 147). Por outro lado, os filmes, que utilizam efeitos visuais na recriação de uma pintura costumam ser mais evidentes, por serem mais compatíveis com a natureza estética da obra retratada do que de um realismo simulado.

O filme “*Sonhos*” (“*Yume*”) (1990), de Akira Kurosawa, apresenta episódios que contém uma atmosfera onírica. Um deles é sobre Van Gogh. O personagem de um pintor (Akira Terao) adentra e passeia por diversas pinturas do artista holandês. Os efeitos visuais se esforçam para realçar o aspecto das texturas típicas de seus quadros, geradas por aplicações de tintas espessas e brilhantes. A interação do personagem com os cenários-quadros é realizada de uma forma que os efeitos visuais simulam um realismo, mas um realismo poético e estético. Eles, ao mesmo tempo, enaltecem a potência das cores, das pinturas e evidenciam o aspecto onírico da narrativa.

A variedade de obras apresentadas vão, desde desenhos monocromáticos a algumas de suas pinturas mais célebres, entre elas algumas com texturas tão ressaltadas, que o cenário do filme assume um aspecto quase realista da pintura. “Akira Kurosawa utilizou ao lado de sua câmera, o tempo todo, as reproduções das telas, sempre visualizando a cena transcorrendo e o quadro para ter a certeza de que tudo sairia com a máxima perfeição” (VEIGA, 2013, p.56). As cores dos cenários não são como uma imitação natural das pinturas, mas como uma expressão de sentimentos e emoções presentes na narrativa do filme e na obra do pintor.

Em um lapso de tempo a personagem se vê inserida dentro do quadro passeando pelas obras do pintor, como um viajante em busca de respostas. Ele sai de um plano que poderia ser real e imerge em um mundo imaginário, como em um sonho os fatos vão se desencadeando. O cenário do episódio passa a ser as telas e desenhos do pintor, ora as próprias pinturas, ora relacionadas a elas, cenas reproduzindo um plano, e/ou locação real do quadro pintado. Akira Kurosawa para dar ao espectador a sensação fidedigna, em seu sonho, de

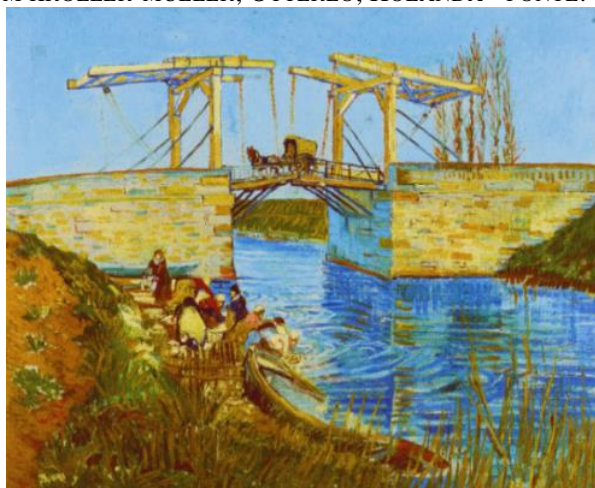
²⁵⁷ Referente ao psicanalista Jacques Lacan. O termo sugere uma ênfase à uma estrutura simbólica.

passar pelos quadros de Van Gogh, fez retoques enfatizando a textura das pinturas e comentava constrangido para seu assistente: “Eu retocando um Van Gogh, que absurdo. Bom é um sonho, então peço que me perdoe”. Mas no sonho tudo é possível, o espaço e o tempo são flutuantes (*Id. Ibid.*, p. 58).

FIGURA 74 - FOTOGRAMA DO FILME “SONHOS” (1990) - FONTE: IMDB²⁵⁸.



FIGURA 75 - VINCENT VAN GOGH - “A PONTE DE LANGLOIS EM ARLES” (1888) - ÓLEO SOBRE TELA - RIJSMUSEUM KRÖLLER-MÜLLER, OTTERLO, HOLANDA - FONTE: WIKIPEDIA²⁵⁹.



Como representar o que se pensa ou o que se sente sobre uma mensagem e o meio que será utilizado para transmiti-la? Qual é a visão do artista sobre ela? “O fazer permite ao aluno entrar em contato com a criação de forma concreta e matérica, estimulando sua percepção e sua reflexão sobre as questões formais inerentes ao fazer/pensar arte” (COHN, 2013, p. 187). Indica-se aos alunos temas que sirvam como base inicial da prática audiovisual, porém visa-se mais à importância da criatividade inerente a eles. Ela pode ser aplicada na realização fílmica tal qual eles o fariam ao elaborar uma composição plástica. Assim como na pintura, os alunos têm a possibilidade de se expressarem individualmente através de escolhas estéticas como o uso da tinta mais ou menos denso, o preenchimento da composição, a predominância de linhas

²⁵⁸ Disponível em: <<https://www.imdb.com/title/tt0100998/mediaviewer/rm378878720/>> Acesso em: 29 de dez. 2021.

²⁵⁹ Disponível em: < https://en.wikipedia.org/wiki/File:Vincent_Willem_van_Gogh_-_Pont_de_Langlois_-_Kr%C3%B6ller-M%C3%BCller.jpg > Acesso em: 29 de dez. 2021.

retas ou curvas, o uso de determinadas cores, entre outras (BARBOSA, 2005).

Na produção de um vídeo, os alunos exteriorizam suas visões pessoais por meio de movimentos de câmera, ritmos de um plano, composição de um quadro, trucagens, entre outros efeitos audiovisuais para criar uma obra a partir de um assunto, o qual pode, inclusive, ser interdisciplinar e promover uma prática conjunta entre disciplinas. Citam-se dois exemplos que foram realizados em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, em aulas do pesquisador. No primeiro²⁶⁰, o tema foi o surrealismo²⁶¹ e no segundo²⁶², o tema foi o abstracionismo²⁶³. Em ambos, a prática foi interdisciplinar com a disciplina de língua inglesa.

(...) A turma pesquisou com a professora de inglês uma música que contivesse verbos próprios para o aprendizado da disciplina e que tivesse alguma proximidade com a estética surrealista. (...) Os alunos experimentaram uma desmistificação da estética surrealista ao realizarem suas interpretações e trazerem significados pessoais que estarão em constante renovação perceptiva (BUGARIN; MARTINS, 2020, p. 41-42).

No segundo exemplo, os alunos realizaram um trabalho mais artesanal de associação das formas abstratas com o aspecto visual de uma música, o que resultou num vídeo que reforça como “a turma desenvolveu um conhecimento acerca de um conteúdo curricular, de forma mais significativa: o resultado de sua prática cultural e social” (BUGARIN, 2020, p. 1510). A prática cinematográfica na aula de artes plásticas “anuncia reconfigurações de ações/práticas em outros espaços e tempos dentro/fora da escola, que não se limitam ao espaço físico, mas, em vez disso, mostram que o transcendem de diferentes maneiras” (SALES; AXER, 2014, p. 246).

(...) o espaço - ou seja, a dimensão que se constitui ao redor dos corpos - deve ser a dimensão primordial em que se negociem a relação entre os diferentes seres humanos e a relação entre os seres humanos e as coisas do mundo. (...) O espaço é a principal dimensão pela qual, numa cultura de presença, a relação entre os seres humanos, isto é, entre corpos humanos, se constitui (GUMBRECHT, 2010, p. 110).

A prática cinematográfica é um ato de produzir sentidos a partir das relações entre as identidades dos sujeitos-alunos, de forma a valorizar a alteridade de cada indivíduo. Esses sentidos “são construídos pela linguagem, pelos sistemas de significação que nada mais são do que a própria cultura” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20). A possibilidade de que os alunos

²⁶⁰ <<https://youtu.be/IDRaBH0RqXU>> Acesso em: 15 de jul. 2021.

²⁶¹ Movimento artístico, surgido na década de 1920, que tinha o inconsciente como sua maior inspiração na realização de uma arte anti-racional e onírica.

²⁶² <https://youtu.be/A_ArSgTuHeU> Acesso em: 15 de jul. 2021.

²⁶³ Toda forma artística baseada no anti-figurativismo e representação de uma realidade não concreta.

possam experimentar diversas funções ao longo das séries escolares é importante para que haja evidência da cooperação e do funcionamento coletivo na prática fílmica. De qualquer maneira, seja a produção artística audiovisual fruto de um trabalho coletivo, seja individual, é importante que ela seja abordada como uma produção artística plástica, em que o(s) aluno(s) podem ter voz ativa em suas obras e são livres para experimentar o fazer artístico, com o único comprometimento de serem sinceros com suas próprias percepções (COHN, 2013). Levando em consideração que os alunos foram estimulados a valorizar a interpretação e julgamento próprios, tanto na leitura de obras de artes plásticas, quanto de obras audiovisuais, pode-se colocar o significado do fazer fílmico como o da expressividade artística na pintura.

Mesmo se, como todo mundo, tenho minhas opiniões, não procuro exibi-las, mas mostrar o fogo da presença. Em seguida, cada espectador, vendo essa presença e o fogo que nela queima, pode interpretá-la como bem entende (HSIAO-HSIEN *apud* BERGALA, 2008, p. 50).

É importante que um aluno não seja apenas um exímio realizador, mas sim que possa “encontrar para cada tomada, um novo sabor para aquilo (...) imaginado. Invenção (reinvenção) imediata” (BRESSION *apud* *Ibid.*, p. 163).

Da mesma forma por que (o indivíduo) manifesta suas ideias e as consubstancia na escrita, igualmente pode expressar no desenho o seu pensamento e minuciá-lo das mais complexas formas imagináveis. Na criança (...) é instintiva essa intuição artística. Para desenvolvê-la basta despertar no desenho essa afinidade criadora que a imaginação provoca. E isso se consegue por um trabalho orientado cientificamente, tendente a forçar a criança a desenvolver sua ideia, inspirada na própria imaginação. (...) O que produz maior sensibilidade à índole infantil é justamente o que serve de motivo (MALFATTI *apud* BATISTA, 2006, p. 372).

Em outras palavras, é dar liberdade ao aluno em sua criação, mas que isso ao mesmo tempo não significa que ele fará qualquer coisa sem nenhum objetivo artístico em mente. O professor pode orientar os alunos a chegarem a um meio termo dentro das competências e habilidades que são previstas no planejamento curricular e a visão pessoal de cada um segundo suas percepções artísticas e culturais. Da mesma forma que um artista plástico deve explorar todas as possibilidades estéticas de uma pintura, os alunos devem explorar ao máximo as possibilidades narrativas, visuais e formais contidas em um filme, por mais que grande parte não permaneça no corte final (BERGALA, 2008). Enfatizar as características mais relevantes de um filme no processo de criação e elaboração de um projeto representa dar menos relevância ao ato de filmar ou, pelo menos, desmistificar o peso da concentração de importância que os

alunos possam ter preconcebidos de que toda a criação se dá durante a filmagem.

A liberdade criativa deve-se revelar mais no que se percebe no filme, do que na forma como se apresenta. Isto pode ser, inclusive, ser percebido e explorado, em especial, em filmes que foram realizados por artistas plásticos. No início do século XX, com as constantes buscas de movimentos artísticos em encontrar soluções ao problema da representação, que desde o desenvolvimento da fotografia e do advento do impressionismo encontrava-se em crise, buscava-se soluções representativas a partir de novos efeitos. Alguns artistas adotaram o cinema como forma de experimentar sua linguagem artística: Fernand Léger, Marcel Duchamp, Man Ray, Hans Richter, László Moholy-Nagy. Todos realizaram pelo menos uma obra audiovisual.

Os modos de produção artística e suas linguagens adaptaram-se aos moldes de produção capitalista da era moderna, mas ainda ligados à criatividade do conceito de um artista (BENJAMIN, 1985). Muitas obras são realizadas para serem efêmeras (instalações, performances), a partir de modos de produção industrial (Pop Art²⁶⁴), a partir de objetos produzidos pela indústria (*ready-mades*) ou com bases tecnológicas (videoarte, *videomapping*²⁶⁵). O suporte das artes plásticas passa a ser o próprio espaço. A tela não tem mais moldura, para limitar a obra que ocupa a tridimensionalidade, enquanto o cinema continua a utilizar a noção de quadro, de forma mais significativa e contundente que na pintura. É interessante também notar como o cinema passou a experimentar novas formas de suporte e de exibição, que escapam da noção clássica de tela-quadro e ressaltam uma imersão por parte do espectador, como no caso da realidade virtual.

Um exemplo da apropriação do audiovisual pela arte plástica é o curta “*A estrela do mar*” (“*L'étoile de mer*”) (1928), de Man Ray, que busca associar as imagens do filme aos seus intertítulos, que são de um poema de Robert Desnos²⁶⁶. Apesar de sua origem dadaísta, Man Ray estava associado aos surrealistas na época da realização desse filme. As imagens evocam relações de metamorfose e ressignificação entre formas, elementos visuais e texto. “*A estrela do mar*” “é composto por imagens nítidas em alternância com imagens embaçadas (...); existe no filme um jogo com a palavra “estrela” (...) explorando os diferentes significados que uma palavra ou objeto pode evocar” (COELHO, 2014, p. 10).

Man Ray subverte aspectos narrativos da linguagem do cinema para aplicar espontaneidade e improviso, em oposição a uma objetividade perceptível das imagens. “A

²⁶⁴ Movimento artístico, surgido no Reino Unido na década de 1950, que se baseava na massificação de bens culturais e consumo de culturas populares para criticar o consumo excessivo da sociedade capitalista.

²⁶⁵ Técnica de projetar vídeos sobre objetos ou fachadas de prédios.

²⁶⁶ Poeta surrealista francês.

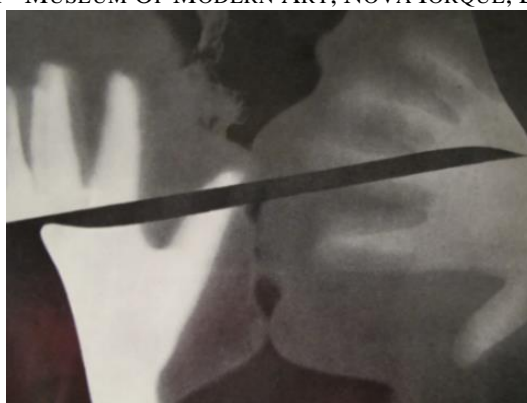
representação em suma, não é menos real, mas essencialmente diversa da coisa representada” (ARGAN, 2010, p. 480). As imagens do filme buscam um estranhamento proposital no espectador, levando-o a perceber imagens “comuns” sob uma percepção impulsiva e de aversão. “O texto surrealista não se encerra nas palavras, mas só existe explicitando esse seu novo corpo. Corpo esse que abriga experiências inovadoras não só pela consistência das imagens, mas na razão de ser da existência das mesmas” (BUENO, 2017, p. 15).

FIGURA 76 - FOTOGRAMAS DO FILME “A ESTRELA DO MAR” (1928) - FONTE: FILM GRIMOIRE²⁶⁷.



As subversões do audiovisual por Man Ray lembra as que ele já realizava ao utilizar técnicas de fotografia sem filme²⁶⁸. Ele produziu obras, onde “as imagens não são modificadas, modificam-se as relações com que normalmente as imagens se associam entre elas” (ARGAN, 2010, p. 480). Suas fotos, assim como o filme, apresentam a perspectiva de um olhar profundo, que afronta o espectador a basear sua visão sobre algo, a partir de pontos de vista incomuns.

FIGURA 77 - MAN RAY - “RAIOGRAFIA (O BEIJO)” (1922) - IMPRESSÃO FOTOGRÁFICA EM GELATINA DE PRATA - 23,9 X 29,9 CM - MUSEUM OF MODERN ART, NOVA IORQUE, EUA - FONTE: MOMA²⁶⁹.



²⁶⁷ Disponível em: <<https://filmgrimoire.com/2014/01/09/four-silent-shorts-lot-in-sodom-1933-lettoile-de-mer-1928-the-life-and-death-of-9413-a-hollywood-extra-1928-le-retour-a-la-raison-1923/>> Acesso em: 11 de jan. 2022.

²⁶⁸ Man Ray desenvolveu a técnica da raiografia, onde a imagem fotográfica é obtida por meio do posicionamento de objetos diretamente sobre o papel fotográfico, produzindo, desta forma, um registro direto e único da forma do objeto, e também de sua sombra (RAY, 2012).

²⁶⁹ Disponível em:

<https://www.moma.org/collection/works/46405?sov_referrer=artist&artist_id=3716&page=1> Acesso em: 11 de jan. 2022.

Ressalta-se que a apropriação da linguagem audiovisual por artistas plásticos também ocorreu em prol de um cinema de formato mais tradicional e narrativo, como no caso de “*Quando fala o coração*” (“*Spellbound*”) (1945), de Alfred Hitchcock. Nesse filme, Salvador Dalí relacionou elementos oníricos de sua obra surrealista com a narrativa do filme, em uma cena que retrata o sonho do protagonista (Gregory Peck).

Frisa-se, também, que a realização cinematográfica como fazer artístico, mostra-se como uma ampla prática que proporciona a criação artística da apreciação, contextualização e imersão experienciados na apreciação das pinturas por meio do cinema e da realidade virtual. Ressalta-se, entretanto, que a prática cinematográfica contém em si uma relevância pedagógica, que vai além de sua função como eixo da *abordagem pentagonal*. É necessário enfatizar sua importância de proporcionar “uma liberdade maior dos processos de aprendizagem, desconstruindo os métodos e conteúdo (...) por meios inovadores assumindo e trabalhando com as pluralidades existente nas escolas” (JUSTEN, 2022, p. 1-2).

Em outros termos, é fundamental analisar e refletir sobre os desdobramentos, avaliações e consequências decorrentes da prática cinematográfica escolar. É importante que ela não se resume nem a ser o ápice, como uma prova final, e nem apenas somente uma atividade extra. Ela é o ponto cêntrico da *abordagem pentagonal* que promove seu fluxo contínuo, como norteadora, emancipadora e formadora. A realização audiovisual “une mais que experiências de outra natureza. As relações de fazer e padecer, e a energia de ida e vinda que faz com que (...) seja uma experiência” (DEWEY *apud* BARBOSA, 1998, p. 23) que se associa de forma clara e direta aos conteúdos da disciplina. Visa-se, então, que a execução desta etapa favorece “o emergir de formulações pessoais de ideias, hipóteses, teorias e formas artísticas. Progressivamente e por meio de trabalhos contínuos essas formulações tendem a se aproximar de modos mais elaborados de fazer e pensar sobre arte” (BRASIL, 2001, p. 35).

Dessa forma, analisa-se, no próximo capítulo, como a prática cinematográfica realizada como fazer artístico, dentro da *abordagem pentagonal* pode funcionar como um meio de quebrar uma estrutura de ensino excessivamente verticalizada e conteudista, e contribuir para que a escola apresente um processo de ensino-aprendizado mais estimulante. A realização do filme escolar possibilita uma avaliação mais emancipadora e mais íntegra do processo de aprendizado do aluno.

4. A PRÁTICA CINEMATOGRAFICA COMO ATIVIDADE EMANCIPADORA

Em sua abordagem educacional, Bergala (2008) apresenta uma pedagogia da criação a respeito da prática fílmica escolar, com a orientação e mediação de um professor. O objetivo não é dizer o que, e como é preciso fazer ao fazer um filme, mas como os alunos podem libertar-se de certas noções restritivas em relação ao que mostrar, o que fazer e como fazer. Quando o cineasta Nelson Pereira dos Santos criou o curso de Cinema na UFF sua intenção não era apenas estimular o desenvolvimento de uma produção cinematográfica nacional autoral de qualidade, mas também de difundir o cinema brasileiro, de forma significativa do ponto de vista crítico, reflexivo e identitário mediante as múltiplas possibilidades oferecidas pelo audiovisual e suas perspectivas comunicativas, artísticas e sociais (NOVA; REIS; FRIGOTTO, 2015; LICENCIATURA EM CINEMA E AUDIOVISUAL-UFF, 2018).

Fazer um filme em aula implica produzir cultura e conhecimento de forma lúdica e cultural. Além de ser vista como um fazer artístico, a produção fílmica pode ter um significado expressivo, reflexivo e formador em maior dimensão que uma criação plástica como a pintura ou o desenho, por envolver possibilidades curriculares variadas através de um trânsito entre a imaginação criativa dos alunos e sua percepção da realidade, além de promover uma emancipação no processo de autoconhecimento.

É neste ponto que uma produção artística como a do audiovisual ganha sentido como um meio e potencializador da formação cultural do sujeito. Nesse caso, o cinema não surge como uma justificativa para aquisição de cultura, ele por si só é produto e produção cultural, pois é construído a partir de indivíduos acrescidos de cultura e que por meio de linguagem, movimento, sons, imagens, produzem cultura. Tendo em vista que estamos mais cercados pelo audiovisual do que imaginamos, desde a criação da sétima arte, até os dias atuais, não há como negar que o audiovisual além de ser uma linguagem artística, é uma maneira de se comunicar e se tornou recurso e potencializador da formação cultural do sujeito. Então se ele nos cerca por toda parte, de fato também está presente na vida dos alunos (JUSTEN, 2022, p. 16).

Arrisca-se a afirmar, inclusive, que o próprio processo de realizar um filme, pode conduzir os alunos a produzirem sentidos a partir de suas percepções já entendidas, porém de forma passional. Ou seja, a compreensão prévia da existência de conhecimentos externos à escola conduzirá à produção de um sentido de forma mais ativa na criação audiovisual.

A aproximação do aprendizado com produções do meio audiovisual, presente no cotidiano dos alunos, e sua integração e associação com hábitos e produções culturais regionais e populares, reforça, como as experiências vividas pelos alunos, delegam um processo de

estabelecimento de uma identidade própria. A ênfase em dispositivos tecnológicos durante o processo de ensino evita a redução ou anulação de um caráter mais singular de um indivíduo em prol de um perfil que seja mais generalizante coletivamente.

Há tecnologias de diferentes signos, cada uma com várias possibilidades de desenvolvimento e articulação com as outras. (...) Os sentidos das tecnologias se constroem conforme os modos pelos quais se institucionalizam e se socializam (CANCLINI, 2011, p. 308).

O cinema, como já citado, ainda é, em sua maioria, utilizado como uma ferramenta auxiliar na educação. Um meio para um propósito de um ensino e não o próprio meio de ensino em si. Além disso, há uma predominância maior na designação dos alunos exclusivamente como espectadores e poucas vezes como espectadores-criadores²⁷⁰.

Com referência à pergunta já citada no tópico 3.1 sobre quais tipos de práticas relacionadas ao cinema e audiovisual já haviam sido realizadas pelos docentes, dos 70 professores que afirmaram já terem exibido um filme para os alunos, com a intenção de realizar uma atividade a partir dele, apenas 35 (50%) apresentaram a realização de um produto audiovisual como prática para os alunos. 14 desses são professores de arte (58,3%). Constatase que desses 35, 28 atuam na rede pública, o que representa 35,9% do total de professores que atuam na rede pública e 13 atuam na rede particular (39,4%).

Defende-se a noção de espectador-criador de forma a considerar que quando o aluno é estimulado desde cedo a apreciar filmes, dentro da pedagogia da apreciação, sua capacidade criativa vai construir suas próprias elaborações de significados do mundo à sua volta, e desenvolver um pensamento sensível. Pensamento esse que é a base de como sua percepção manifesta suas atividades intelectuais em exteriorizações concretas.

Pesquisas sobre o ato de pensar tal como ocorre em crianças quando são solicitadas a transpor uma relação aprendida com um determinado conjunto de estímulos para um outro conjunto similar, mostraram que esse processo de transferência se dá, nada mais nada menos, através da lembrança de exemplos isolados. As suas representações gerais do mundo baseiam-se na lembrança de exemplos concretos, não possuindo, ainda, o caráter de uma abstração (VYGOTSKY, 1991, p. 37).

Aponta-se como algo comum que as disciplinas escolares sejam apresentadas de forma fragmentada, sob uma ótica hegemônica, incontestável e subordinadas a um princípio organizador que pouco associa-se às vivências e interesses dos alunos. Porém, constata-se que

²⁷⁰ Vide a análise das respostas dos professores no questionário realizado.

para eles a experiência do aprendizado “nada tem a ver com tais classificações; as coisas não chegam ao seu espírito sob esse aspecto. Somente os laços vitais de afeição, e os de sua própria atividade prendem e unem a variedade de suas experiências sociais” (DEWEY, 1965, p. 44).

Reflete-se acerca disso em relação à prática cinematográfica escolar. Assim como em qualquer outro tipo de prática artística, os alunos tendem a criar representações com base em percepções, interesses e vivências próprias, seja na forma, seja no conteúdo. Entende-se que a aplicação da pedagogia da criação orienta para um aprendizado que promove a prática do “diálogo e possibilita aos educandos desenvolverem a compreensão acerca do mundo e de si mesmos, fatores que os levam a interpretar sua própria realidade e se posicionar criticamente diante dela com vistas a transformá-la” (CARVALHO; CAROLINO, 2010, p. 362).

Como exemplo, relata-se duas situações ocorridas em aulas do pesquisador. A primeira aconteceu em 2016, numa turma de 9º ano. Em um curta-metragem realizado²⁷¹ para o evento cultural “*Shakespeare lives*”²⁷², os alunos recriaram cenas de peças de William Shakespeare o mais próximo de suas realidades, tanto no enredo, quanto na forma de representação, com um casal de alunos, representando Romeu e Julieta, e mantendo de fato um relacionamento na vida real, e abordando questões bem próximas do que viviam ou presenciavam, como relacionamento abusivo e machismo²⁷³. No segundo caso, numa turma de 6º ano, em 2018, os alunos realizaram um curta²⁷⁴ para o Festival Curta na UERJ²⁷⁵, sobre *bullying*:

O protagonista que sofre bullying na história acabou sendo representado por um aluno que o sofria na vida real. No deslocamento entre os espaços (sala de aula real e sala de aula cenário do filme) foi propiciada uma reconfiguração de pensamentos e percepções onde os alunos passaram a ter mais consciência sobre o mal do bullying (BUGARIN, 2020, p. 1511).

Desta forma, pondera-se que os alunos são capazes de produzir efeitos de presença a partir da substância (os próprios corpos dos alunos) e dos signos por trás da materialidade dos

²⁷¹ <<https://youtu.be/LivE3cK9B64>> Acesso em: 01 de out. 2021.

²⁷² “*Shakespeare lives*” foi um evento cultural promovido pela British Council no mundo todo em homenagem aos 400 anos da morte de William Shakespeare em 2016. Dentre as ações educativas estavam a elaboração de um material pedagógico para professores e um concurso cultural onde os alunos deveriam fazer um curta-metragem em homenagem ao dramaturgo inglês.

<<https://www.britishcouncil.org.br/atividades/shakespeare-lives/materiais-didaticos>> Acesso em: 01 de out. 2021.

²⁷³ Dois anos depois da realização do curta, alunos de outra escola comentaram suas impressões sobre ele, no programa “*Escola, Câmera, Ação!*”: <<https://youtu.be/pVDowPMO1z8>>. Acesso em: 01 de out. 2021.

²⁷⁴ <https://youtu.be/D3m_tqLpuko> Acesso em: 01 de out. 2021.

²⁷⁵ Festival de curtas promovido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que conta com uma categoria para jovens entre 12 e 17 anos. No ano de 2018, o tema do festival foi direitos humanos, em comemoração aos 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. <<https://oglobo.globo.com/rio/bairros/festival-curta-na-uerj-propoe-reflexao-sobre-os-direitos-humanos-22980270>> Acesso em: 01 de out. 2021.

elementos (a condição dos alunos em suas realidades). Em outras palavras, os alunos se valem de um sentido imaterial pertinente a eles para dar mais sentido a um significante narrativo e material (GUMBRECHT, 2010).

Adotar a prática cinematográfica como prática artística em sala de aula é dar um significado midiático, abrangente e envolvente para que os alunos possam desenvolver-se artisticamente. À medida que os filmes são exibidos aos alunos, durante o progresso escolar, eles vão desenvolvendo aspectos cognitivos. Dessa forma, as produções fílmicas também poderão ir evoluindo em relação às propostas de linguagens, produção e planejamento. Recomenda-se iniciar a prática a partir das propostas de narrativas mais simples de serem executadas de maneira individual, passando, gradativamente, ao trabalho coletivo e de produção mais complexa, de forma natural.

Os alunos podem desenvolver um olhar sensível, que pode ser transformador, no sentido que eles podem produzir sentidos sob novos prismas em uma obra audiovisual que eles já viram e imaginaram. Ou seja, eles podem produzir um significado como consequência de uma observação apreciativa e reflexiva, mesmo que não pareça tão óbvio, ou tão aparente, de imediato. “Pergunte a qualquer criança sobre o seu desenho e ela defenderá a realidade daquilo que você vê como garranchos” (BRAKHAGE, 1983, p. 347).

Apesar de se identificar como óbvias algumas escolhas em um filme finalizado, na verdade existem muitas possibilidades envolvidas justamente pelo fato do cinema reunir tantas “artes” diferentes em uma única forma artística.

O processo criador se desenrola da seguinte maneira: o criador percebe confusamente uma imagem em que se encarna emocionalmente o seu tema, antes mesmo que tenha dela uma visão íntima. O que ele tem a fazer, é traduzir essa imagem em algumas representações detalhadas que, combinadas, evocarão no espírito e nos sentidos do espectador, do leitor ou do ouvinte, a mesma imagem que ele havia percebido inicialmente (EISENSTEIN *apud* BERGALA, 2008, p. 144).

O ato de criação que se propõe aqui, não se sustenta por si só, se não estiver estruturado com base na elaboração da alteridade da visão particular dos alunos. A prática fílmica pode ser transformadora e emancipadora na vida dos alunos, porém é necessário que suas percepções sejam moldadas e ressignificadas a partir das orientações dos docentes, e não as tomem como normas rígidas. Objetiva-se que os alunos sejam os protagonistas da prática tornando suas vozes mais ativas do que na passividade de aulas tradicionais conteudistas.

O cinema pode ser visto como um campo propício a gerar reflexões e experimentações

acerca de princípios sociais que visam a uma formação cidadã por meio do estímulo ao debate e à exposição de temas relativos às vivências dos alunos e do mundo que os cerca. Ao se perceberem como questionadores de suas realidades, mediante suas perspectivas e entendimentos, estes alunos estarão desenvolvendo gradualmente um sentido de pertencimento social (LICENCIATURA EM CINEMA E AUDIOVISUAL-UFF, 2018).

Coerentemente, as produções fílmicas dos alunos não precisam se prestar a assumir tons didáticos ou edificantes, embora isto possa ocorrer mais como repercussão das próprias percepções e intenções dos alunos do que por orientações de professores. Os alunos devem ser estimulados a se sentirem à vontade e sem amarras para expressar e representar suas percepções da forma mais autêntica e intensa possível.

A consequência mais relevante que decorre da insularidade²⁷⁶ da experiência estética é a incomensurabilidade entre a experiência estética e a propagação institucional de normas éticas. É que as normas éticas fazem parte - e devem fazer - dos mundos cotidianos historicamente específicos, ao passo que (...) a experiência estética retira o seu fascínio (no sentido literal da expressão) do fato de oferecer momentos de intensidade que não podem fazer parte de mundos cotidianos específicos. (...) Dito de outro modo, adaptar a intensidade estética a requisitos éticos significa normalizá-la e até mesmo diluí-la. Sempre que se esperar que a principal função de uma obra de arte seja a transmissão ou a exemplificação de uma mensagem ética, teremos de perguntar - de fato, a questão não pode ser omitida - se não teria sido mais eficaz articular essa mensagem em formas e conceitos mais diretos e explícitos (GUMBRECHT, 2010, p. 131).

A profundidade com que os alunos analisam os filmes, seus fragmentos e seus temas tem relação direta com a forma como eles irão relacionar-se com suas produções fílmicas, mediante seus significados como produção artística, cultural e social. Uma abordagem pedagógica do cinema que almeja a emancipação do aluno é significativa no desenvolvimento de sua formação cidadã e consciência social e política.

Identifica-se que a educação cinematográfica potencia o desenvolvimento de elementos essenciais para a formação integral das crianças e jovens, como o pensamento crítico e reflexivo, a consciência ética e estética, a apropriação e

²⁷⁶ Termo criado por Mikhail Bakhtin para definir intensidade estética, inspirado na condição de isolamento de uma ilha, mas que ainda mantém pontos de comunicação. “Para uma descrição geral dessa condição situacional, quero recorrer agora ao conceito de ‘insularidade’ que Mikhail Bakhtin desenvolveu ao analisar a cultura carnavalesca. ‘Insularidade’ parece trazer conotações menos historicamente específicas do que o conceito de “autonomia estética” - no qual a distância do cotidiano já é interpretada como um ganho de independência subjetiva. Proponho, pois, que se reserve a expressão ‘autonomia estética’ para formas específicas desenvolvidas pela condição estrutural geral de “insularidade” nos séculos XVIII e XIX. Isso implica, é claro, que a insularidade da experiência estética existia muito antes do século XVIII e tem lugar também fora da cultura ocidental (GUMBRECHT, 2010, p. 130-131).

alargamento cultural, entre outros (MONTENEGRO; DUARTE, 2016, p. 39-40).

A prática cinematográfica pode propiciar a possibilidade de os alunos compreenderem de forma mais ampla e significativa um conteúdo escolar de forma mais compatível com o cotidiano de cada um. “Quando nos concentramos na estrutura de uma situação, podemos avaliar os problemas de forma mais realista e mudar a situação ou nossa resposta a ela” (MCLUHAN; HUTCHON; MCLUHAN, 1977, p. 14, tradução nossa²⁷⁷). Corrobora-se que o ensino artístico do cinema deve evitar a desarmonia, muitas vezes presente no ensino artístico, entre criatividade e técnica. Como se um pudesse viver sem o outro, quando na verdade ambos se complementam e formam o significado e/ou razão de ser de uma forma artística, especialmente no caso do cinema, que é uma forma de arte extremamente técnica.

Esta dicotomia na implementação prática entre técnica e expressão artística parece-me ser uma tradução no campo do cinema e do audiovisual da diferença entre arte e artesanato que ocupou muitos filósofos e teóricos de todas as esferas da vida. (LABORDE, 2015, p. 10, tradução nossa²⁷⁸).

Defende-se, então, como citado no item 3.1.5, que a pura expressão audiovisual sem conhecimento da linguagem e vice-versa, esvazia a importância pedagógica e estética da prática e falha em propor estímulos sensíveis e cognitivos.

(...) o pensamento confere aos objetos e fenômenos físicos um estado, um valor muito diverso dos que possuem para um ser que não reflete. As palavras escritas são meros rabiscos, variações singulares de efeitos de luz e sombra, para quem desconhece o seu valor linguístico. Para aqueles a quem esses rabiscos se deparam como representação de outras coisas, cada grupo de sinais faz as vezes de alguma ideia ou objeto (DEWEY, 1959, p. 28).

Afinal, não se trata de abordar apenas a parte criativa e deixar a parte técnica totalmente de lado. Primeiramente, porque o cinema desde sua criação constituiu-se como uma arte extremamente técnica. Em segundo lugar, é pertinente reconhecer que o entendimento e o domínio, mesmo que não ao nível profissional, de aspectos técnicos de uma produção cinematográfica pode gerar uma sensibilidade artística que apenas seria possível com a sua aplicação, como por exemplo, o uso do close para acentuar uma dramaticidade. No cinema, por

²⁷⁷ “When we concentrate on the structure of a situation, we can assess problems more realistically and change the situation or our response to it”.

²⁷⁸ “Cette dichotomie dans la mise en œuvre pratique entre la technique et l’expression artistique me semble être une traduction dans le champ du cinéma et de l’audiovisuel de la différence entre l’art et l’artisanat qui a occupé bien des philosophes et des théoriciens de tous horizons”.

muitas vezes, tentou-se fazer uma distinção entre cinema de arte e cinema técnico (ou comercial), porém é oportuno perceber que muitos filmes elaboram e baseiam sua produção estética e de sentido mais em procedimentos técnicos meticulosos bem planejados do que em uma intuição artística (LABORDE, 2015).

O objetivo de levar os alunos a elaborarem uma linguagem audiovisual própria está diretamente ligado à criação do curso de graduação em Cinema na UFF nos anos 1960, cujo objetivo era fomentar uma produção cinematográfica nacional que fosse mais socialmente reflexiva, engajada, autoral e inovadora em relação a um valor cultural e artístico. Almeja-se, então, que a prática cinematográfica esteja presente na disciplina de artes plásticas de tal maneira que ela “possa oferecer à criança e ao adolescente, de uma maneira geral, acesso a uma cultura audiovisual e cinematográfica pautada em valores éticos e estéticos que promovam maior integração e identificação social” (NOVA; REIS; FRIGOTTO, 2015, p. 11-12).

Para que o cinema seja utilizado de forma a contribuir na construção de uma aprendizagem artística, é importante que se objetive interesses educativos e que eles sejam independentes de objetivos externos, alheios à educação e à formação social. “Assim, em nossa busca dos objetivos da educação, não estamos preocupados em encontrar um fim externo ao processo educativo” (DEWEY, 2007, p. 11).

Apresenta-se, então, como necessário o olhar pedagógico sobre a produção fílmica escolar. Não com vista a uma profissionalização, mas com o intuito de promover o enriquecimento cultural e evitar que tal prática artística se esvazie de conteúdo, tornando-se assim distante do currículo escolar. Ou seja, uma obra audiovisual dos alunos, ausente de uma associação de sentido seja cultural ou conceitual, falharia em produzir um significado realmente expressivo, atenuando o potencial sensibilizador da prática.

Uma coisa parece certa, sejam quais forem nossas interpretações de “mundo”. Sempre que uma situação cultural específica desaparece (...), as coisas pertencentes a essa situação deixam de poder ser o ponto de partida para uma revelação do Ser, pois lhes falta “mundo” como dimensão integrante que parece dar-lhes vitalidade (GUMBRECHT, 2010, p. 103).

Pode-se pensar na problemática do cinema valorizar mais a arte ou a técnica como uma analogia à discussão sobre se artesanato pode ser considerado arte. Normalmente atribui-se o título de artista aos profissionais que dominam as convenções artísticas predominantes de seu espaço-tempo e as executam de forma convencional ou transgressora, enquanto chama-se de artesãos aqueles profissionais que dominam técnicas específicas de produção artística e as aplicam de forma condicional para produções repetitivas e em grande escala (BECKER, 1977).

A diferença entre artistas e artesãos é bem tênue e se baseia na noção de que o artista tem como fundamento o conceito da criação artística, que é imprescindível para a sua obra, que costuma ser única (pelo menos na pintura) e que revela a personalidade do autor. Enquanto que o artesão realiza sua produção com o mesmo esmero que um artista, mas seguindo convenções já passadas de outras gerações, sem que sua personalidade apareça no resultado final, em uma manufatura em escala industrial, ou seja, que preza pela quantidade. Aponta-se que na criação audiovisual, é interessante que o aluno “seja um bom artesão antes de se dizer artista” (LABORDE, 2015, p. 12, tradução nossa²⁷⁹).

O cinema pode ser visto como um pouco de cada um desses mundos, afinal seu caráter industrial de produzir cópias e aspecto de criação coletiva aproximam-se da noção do artesanato, porém não se pode negar que filmes normalmente expressam a interpretação e a personalidade de seus diretores/roteiristas e apenas tomam forma depois de uma ideia, uma criação, que diferente da arte conceitual, por exemplo, não é reconhecida como obra, se não for identificada no resultado final. A realização de um filme possibilita que se exponha uma interpretação do mundo na forma de uma prática artística, que ao contrário de outras linguagens, como a da pintura, permite que os próprios objetos materiais sejam simultaneamente a forma e o conteúdo. Ou seja, que suas representações estejam além de um realismo plástico simbólico. Os objetos no filme compreendem tanto o material quanto o metafísico.

Interpretar o mundo quer dizer ir além da superfície material ou penetrar nessa superfície para identificar um sentido (isto é, algo espiritual) que deve estar atrás ou por baixo dela. Torna-se cada vez mais convencional pensar o mundo dos objetos e do corpo humano como superfícies que “exprimem” sentidos mais profundos. De fato, o paradigma da expressão surge (cronologicamente) com e pertence (sistematicamente) ao mesmo contexto epistemológico que o paradigma da interpretação. A interpretação do mundo começa a ser entendida como uma produção ativa de conhecimento acerca do mundo: é vista, acima de tudo, como algo que “extrai sentidos inerentes” dos objetos do mundo - nesse aspecto está o passo decisivo em direção à modernidade (GUMBRECHT, 2010, p. 48).

Quebrar alguns paradigmas das técnicas cinematográficas é essencial para deixar a prática fílmica tão livre quanto um fazer artístico deve ser. Por exemplo, com relação à iluminação das cenas de um filme, corrobora-se, que, ao invés de determinar que “não se filma contra a luz pois a exposição estará comprometida e a imagem não estará nítida”, pode-se pensar em uma experiência perceptiva com a luz, assim como se experimenta com cores, formas,

²⁷⁹ “sois un bon artisan avant de te prétendre artiste”.

linhas, suportes e materiais. A sensibilidade dos alunos deve ser aflorada espontaneamente por suas experimentações audiovisuais.

Naturalmente os filmes dos alunos poderão ter “defeitos técnicos”, mas isso não deve ser encarado como algo negativo, pois faz parte do processo de construção de uma linguagem e percepção artística pessoal. Aponta-se que assim como a falta de proporção, perspectiva e harmonia de cores não consistem em defeitos de um desenho ou de uma pintura feita por um aluno, e sim parte de sua linguagem, o mesmo pode ser dito sobre a prática cinematográfica. Não se visa à formação acadêmica de um aluno no campo das artes plásticas, como também não é a formação técnica o objetivo da pedagogia do cinema.

Defende-se a construção de uma linguagem sensível e perceptiva e um repertório de leitura visual. Aponta-se também que determinados efeitos (que podem ser vistos como defeitos no cinema comercial) podem ser na verdade recursos visuais utilizados por cineastas experimentais, como Stan Brakhage, que os utiliza de forma a aprofundar uma linguagem subjetiva em seus filmes, como por exemplo, no uso da luz e do foco de forma criativa, tal qual um pintor faz experimentações com cores e formas. Para ele, não há exposição certa, já “que imagens claras e escuras são tão válidas quanto as ‘corretas’” (CAMPER, 2009, p. 11).

É primordial que o professor que conduz os alunos a realizarem um filme, especialmente aqueles que tenham um certo domínio da linguagem cinematográfica e um conhecimento fílmico mais aflorado, resista ao máximo de intervir no projeto dos alunos. Eventualmente pode ser que a tentação de “corrigir” um plano ou uma captação de som ou a condução de um ator seja difícil de resistir, pois como docentes encarregados de um projeto que normalmente é extremamente visado em uma escola, por seu grande apelo como acontecimento, a tentação acaba sendo grande. No entanto é melhor não intervir. O professor deve agir como um orientador, um mediador. Ele sugere opções e vias e apresenta exemplos, mas não deve decidir pelos alunos. Apesar da nobreza, que talvez, esteja presente nesse ato, isto pode interferir significativamente no real impacto causado pela prática. O aluno deve se sentir como o verdadeiro autor da prática e não um seguidor de orientações (BERGALA, 2008).

A partir de uma proposta de atividade de prática fílmica, que visa inicialmente à compreensão e ao aprendizado de um conteúdo de artes plásticas, os alunos podem produzir uma presença significativa que se conecta e atravessa o tema. A partir do domínio da linguagem audiovisual, os alunos realizarão “uma passagem, para além do ficcional ou do puramente pragmático, do sentido para o significativo” (STEINER *apud* GUMBRECHT, 2010, p. 83).

Quando se propõe a uma turma realizar um filme, os alunos (que ainda não tenham tido contato com a prática cinematográfica) pensam que já vão pegar em câmeras e sair filmando e

que, no mesmo dia, ou, no máximo, no dia seguinte, o filme já estará pronto para ser exibido. Na concepção dos educandos, a parte principal da realização é a filmagem em si. Logicamente sem ela, não existe filme. Entretanto tudo que antecede à realização da filmagem é mais longo e mais elaborado, assim como a etapa posterior de finalização do filme.

De fato, a criação do filme em si se deve muito mais às ideias que serão elaboradas mentalmente antes de serem colocadas no papel do que ao ato de executá-las. É um trabalho de erros e acertos. Muito mais de erros. Desde a possibilidade real do que se pode filmar. Por exemplo, os alunos podem planejar uma cena de uma criança nadando em uma piscina, algo que raramente uma escola pública dispõe e mesmo, em escolas particulares, poucas são as que a possuem. Cita-se também as possibilidades de disposição de recursos físicos para filmar, como o uso de objetos, maquiagem, figurino, etc., de viabilidades físicas dos alunos-atores, como representar um personagem que é idoso em uma turma de jovens alunos, embora professores e outros funcionários possam ser convidados a colaborar na produção, até possíveis dificuldades técnicas relacionadas à filmagem, como gravar diálogos em um pátio extremamente barulhento como os pátios da maioria das escolas são.

Por mais que se esforce na fase da criação e na fase do planejamento, é importante alertá-los para que estejam precavidos ao máximo para tudo o que foi pensado para o filme, possa ser executado o mais próximo possível da forma que se planejou. Mas, é procedente que nem sempre tudo acontece como esperado na filmagem em si. Diversos obstáculos podem ocorrer, sejam internos, sejam externos, que demandam raciocínio lógico, criatividade e percepção prática para serem solucionados e seguir-se em frente (BERGALA, 2008). Se o cinema por vezes é obra do acaso, o cinema na escola potencialmente o é ainda mais.

Durante o planejamento de um filme, os alunos precisam buscar soluções criativas em relação às locações. O ideal é que o filme seja todo produzido no ambiente escolar. Se porventura, houver a necessidade ou a possibilidade de filmar algo fora da escola é necessário que se faça com todas as precauções necessárias como em uma visita ou passeio escolar. Porém filmar um curta inteiramente na escola proporciona aos alunos a chance de desenvolver de forma mais significativa o potencial de seus processos criativos. “Um objeto filme que apareça como mundo formado e em formação” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 64).

Transformar um mesmo local (uma sala de aula, por exemplo) em diversos lugares como um salão de festa, a sala de um museu, uma casa abandonada, etc., oportuniza aos alunos explorarem diversas soluções criativas na elaboração dos cenários disponíveis e não se fixem a um uso “profilmico” das locações (BERGALA, 2008). A cada solução encontrada para um possível problema (continuidade, por exemplo) significa ter que criar diversas possibilidades

que vão derivar diretamente daquela decisão, que oferece diferentes possíveis caminhos. Por exemplo, se durante a filmagem de uma cena, um aluno precisa usar um par de esquadros para realizar uma prova de desenho, porém o aluno-ator acidentalmente quebra um deles. Pode-se resolver com a filmagem de uma cena anterior em que outros alunos cometem *bullying* com ele e quebram seu esquadro propositalmente. Tem-se aí uma solução e a introdução possivelmente de um novo tema no filme, de importância social para a comunidade escolar.

Cita-se, como exemplo, um curta²⁸⁰ realizado de forma interdisciplinar com a disciplina de língua portuguesa em conjunto com duas turmas (uma de 8º ano e outra de 9º), no ano de 2011. “Os professores propuseram que os alunos realizassem uma adaptação do conto ‘A carteira’, de Machado de Assis para a atualidade. A turma recriou sentidos e significados dos elementos da história original que revelaram a criação de mundos imaginários” (BUGARIN, 2020, p. 1505). Durante a filmagem, a bateria da câmera esgotou-se, e os alunos tiveram que utilizar uma de celular, que na época não costumavam ter uma qualidade razoável de imagem, especialmente para realização de vídeos. Eles estavam filmando uma cena, onde um pai dá uma bronca no filho. Na edição, a qualidade da imagem desse trecho, destoou da do resto do filme, e foi ressignificada por um efeito estroboscópico para ressaltar a raiva do personagem do pai.

Por mais que os alunos precisem escolher apenas um rumo para seus filmes, dentre tantas opções e caminhos possíveis, nunca haverá o “jeito certo” de filmar tal história, tema ou acontecimento. Haverá apenas a sensibilidade adequada para aquele momento e para aquele filme em especial. Qualquer outro julgamento seria relacionado ao gosto pessoal. Em vista que os alunos consigam entender e perceber suas próprias sensibilidades para que transponham suas questões e percepções de vida para o filme é importante que a imaginação seja estimulada e não tolhida. A construção do universo imagético dependerá diretamente de sua imaginação criativa. “A imaginação é o veículo da sensibilidade! Transportados pela imaginação (efetiva) nós obtemos vida, aquela mesma vida que é a própria arte absoluta” (KLEIN, 2006, p. 64).

Assim quanto mais pessoal um filme escolar for, mais carregado de sensibilidade ele estará e aberto para que outros alunos ou o próprio aluno-autor tenha interpretações diferenciadas do filme. Se a escola encorajar os alunos a verem o mundo com um olhar questionador, a prática artística vai favorecê-los a verem o mundo de forma mais criativa. Certamente, a princípio não será uma tarefa tão fácil. Visto que os alunos podem apresentar certos bloqueios ao exporem suas visões e percepções. Dependendo da faixa etária, os motivos podem ser distintos. Todavia, se esse processo de estímulo ocorrer desde cedo na vida dos

²⁸⁰ <<https://youtu.be/im-2G9zjDSY>> Acesso em: 24 de ago. 2020.

alunos (como se propõe neste projeto), é possível que com o tempo, os alunos se tornem mais autônomos em relação a exporem suas vivências e sensibilidades ao longo da aprendizagem.

Por mais que os alunos realizem filmes relacionados a temas da aula, como por exemplo, o “barroco brasileiro”, existe uma tendência de que eles direcionem o filme para suas realidades, ou seja, seus pontos de vista sobre o tema a partir de significados característicos de suas vivências. O tema que pode ser decodificado e entendido a partir da mescla com a experiência de vida dos alunos, certamente, terá um desenvolvimento mais profundo e um entendimento mais amplo, provavelmente por outros alunos de outras turmas e de outras escolas.

Bergala (2008) afirma que assim como no mundo real do cinema, apesar de um filme ter diversas características coletivas, no fim ele é resultado das decisões de um único indivíduo: o diretor. Todavia deve-se ressaltar a importância da criação coletiva no âmbito escolar. A valorização de um processo de criação grupal pode evitar que a prática fílmica se torne apenas um exercício individualista para apresentar a capacidade criativa de um aluno/diretor, enquanto os outros apenas executam funções para no fim apenas se destacar a personalidade e visão de um único aluno, pois é “indubitável que o culto à subjetividade mantida corre o risco de cair precisamente no individualismo pretensioso” (LABORDE, 2015, p. 12, tradução nossa²⁸¹).

Apesar de Becker (2010) apontar que toda forma artística é essencialmente coletiva, pode-se apontar que o cinema é com certeza uma das formas de arte com uma estrutura mais hierárquica e com uma produção de caráter extremamente comercial no estilo de produção fordista²⁸², onde cada indivíduo é responsável por um aspecto de determinada etapa da produção. Pode-se apontar o cinema experimental como uma alternativa ao esquema industrial do cinema na forma de filmes realizados em condições mais simples, porém extremamente criativos e poéticos, sendo muitas vezes realizados por apenas um cineasta, ao invés de um grupo de diversos especialistas, como o cineasta Stan Brakhage, que costumava realizar seus filmes sem colaboradores (CAMPER, 2009).

Para Bergala, uma filmagem de esquema profissional não tem nada de coletiva, “embora necessite um trabalho de equipe o mais harmonioso possível. “As filmagens pseudocoletivas da escola frequentemente reproduzem - imitando, sem saber, o modelo do ‘verdadeiro’ *set*” (2008, p. 202). Para ele por mais que haja uma boa vontade do professor em apresentar o projeto

²⁸¹ “C’est sans doute que le culte de la subjectivité entretenue prend le risque de tomber précisément dans l’individualisme prétentieux”.

²⁸² Sistema de produção em massa, denominado de linha de produção, constituído em linhas de montagem semiautomáticas, possibilitadas pelos pesados investimentos para o desenvolvimento de maquinários e instalações industriais. Caracteriza-se pelas funções repetitivas e a produção em alta escala. O nome vem de Henry Ford, fundador da Ford Motor Company, que idealizou o sistema em 1913. (<https://www.todamateria.com.br/fordismo/>). Acesso em: 13 de mai. 2020.

fílmico como uma criação coletiva, com participação de peso igual por todos os alunos, eventualmente, isso apenas repetirá o clichê da hierarquia da indústria do cinema, se esse professor não esforçar-se para evitar que os papéis de cada aluno já estabelecidos na turma, sejam dominantes na formação da equipe. Como relegar os alunos mais tímidos às funções menos criativas e os mais desenvolvidos a serem sempre os escolhidos para atuação.

Por outro lado, defende-se que é possível quebrar a ideia de “autoria solitária” de um filme nas mãos da figura de um aluno-diretor. Não é uma tarefa simples, porém é importante e imprescindível que esta ideia de coletividade na autoria esteja presente na prática fílmica escolar. Cita-se como exemplo, o curta-metragem “*Portinholas*” (2003), realizado por 150 alunos da rede municipal de Vitória (ES). É importante disseminar o conceito de um grupo formado por funções de mesma importância, ao invés de uma hierarquia de tarefas.

Essa é uma animação inspirada no livro homônimo infantil de Ana Maria Machado. O curta foi desenvolvido no Projeto Animação, elaborado pelo Instituto Marlin Azul, em escolas da rede municipal de Vitória (ES). O projeto reuniu “em torno de um mesmo filme cerca de 150 alunos, 05 turmas, 05 escolas” (GUERREIRO *apud* INSTITUTO MARLIN AZUL, 2014, p. 9) na elaboração do roteiro, desenhos, animação e execução da trilha sonora.

Esse curta-metragem apresenta uma série de releituras e apropriações de obras do pintor brasileiro Cândido Portinari, por meio da animação. Entende-se que o processo de animação pode funcionar como um fazer artístico, de releitura de uma pintura. Ele permite ampliar ou alterar os significados originais da obra, de uma forma, que o filme irá “reinterpretar, (...) colocar sua visão do mundo, suas críticas, sua linguagem e suas experiências sobre a obra escolhida” (MOSANER JUNIOR; SANCHEZ; STORI, 2010, p. 303). Ressalta-se que a percepção pessoal sobre uma imagem, e seu processo criativo, resulta na produção de um novo sentido, mesmo que este seja sutil. A releitura, ou recriação, carrega mais significados da percepção de seu autor, do que do artista que criou a obra original.

As imagens referenciais não são herdadas. Não são estereótipos de percepção, não são conceitos. Formam-se, basicamente, de modo intuitivo. Configurando-se em cada pessoa a partir de sua própria experiência e como ‘disposição característica’ dos fenômenos, isto é, como imagem qualificada pela cultura, sua visão é ao mesmo tempo pessoal e cultural (OSTROWER, 1978, p. 60).

Ressalta-se, inclusive, que há casos onde o autor da obra original e da releitura são a mesma pessoa. Portinari, por exemplo, realizou em 1938 uma releitura de “*Café*”, (1935), em um afresco para uma série de doze painéis sobre os ciclos econômicos do Brasil, para o

Ministério da Educação. Enquanto que a primeira versão apresenta uma composição essencialmente narrativa que “reforça laços de um nacionalismo ligado à terra, às raízes negras, e também imigrantes” (RUFINONI, 2013, p. 44), a segunda versão apresenta uma abordagem diferente:

As mesmas figuras e soluções serão, posteriormente, condensadas no afresco “*Café*” da série “Ciclos econômicos”, criada para o prédio do Ministério da Educação em 1938. Nesse afresco, Portinari soma as figuras do capataz com o dedo em riste, dos trabalhadores carregando sacas e da colona sentada em um espaço organizado de forma abstrata por planos avermelhados, formas rochosas simplificadas em cinza e pilhas de sacas de café (*Id. Ibid.*, p. 44)

FIGURA 78 - CÂNDIDO PORTINARI - “CAFÉ” (1935) - ÓLEO SOBRE TELA - 130 X 195 CM - MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO, BRASIL - FONTE: PROJETO PORTINARI.²⁸³



FIGURA 79 - CÂNDIDO PORTINARI - “CAFÉ” (1938) - AFRESCO - 280 X 297 CM - PALÁCIO GUSTAVO CAPANEMA, RIO DE JANEIRO - FONTE: PROJETO PORTINARI.²⁸⁴

Se por um lado, Portinari foi responsável por apresentar imagens simbolicamente fortes das mazelas do Brasil e do mundo, por outro, ele também recriou, com ternura e sensibilidade ímpares, elementos e passagens de sua infância. Esse contraste temático presente em sua obra aparece em “*Portinholas*”, quando no início a personagem Maria Luiza fica chocada com tanta violência na televisão.

FIGURA 80 - FOTOGRAMA DO FILME “PORTINHOLAS” (2003) - FONTE: PORTA CURTAS²⁸⁵.



²⁸³ Disponível em: <<http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/1191/detalhes>> Acesso em: 15 de ago. 2020.

²⁸⁴ Disponível em: <<http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/1755>>. Acesso em: 24 de nov. 2020.

²⁸⁵ Disponível em: <<http://portacurtas.org.br/filme/?name=portinholas>> Acesso em: 06 de abr. 2020.

Após desligá-la, ela inicia uma viagem pelas imagens de Portinari, que ilustram o livro de Ana Maria Machado. Ela passa por quadros, com o tema da infância, e interage com os personagens. Além da possibilidade de se abordar a diversidade de visões sobre o mesmo assunto, pode-se também notar a multiplicidade de expressões artísticas, pois o curta é feito com diferentes técnicas de animação.

FIGURA 81 - CÂNDIDO PORTINARI - “MENINOS SOLTANDO PIPAS” (1943) - GUACHE SOBRE PAPEL - 16 X 11,5 CM - COLEÇÃO PARTICULAR - FONTE: PROJETO PORTINARI²⁸⁶.



Cita-se, também, como exemplo de um autor que realiza uma releitura sobre sua própria obra: o artista plástico brasileiro Fernando Diniz, um dos muitos clientes²⁸⁷ da doutora Nise da Silveira, que se tornou artista através do trabalho de arteterapia, desenvolvido por ela a partir da década de 1940, que deu origem ao Museu de Imagens do Inconsciente²⁸⁸. Fernando, como os outros internos do instituto psiquiátrico, “materializavam suas impressões e sentimentos em telas, desenhos e esculturas” (MAGALHÃES, 1998). No filme de animação, “*Estrela de oito pontas*”, (1996), de Fernando Diniz e Marcos Magalhães, ele produziu milhares de desenhos que remetiam a motivos geométricos e, por vezes, figurativos. O resultado final é uma transposição de suas sensibilidades artísticas, em que ele se utiliza de técnicas convencionais de animação, mas subvertendo-as sob suas próprias concepções criativas. Fernando tomou “liberdades desconhecidas para nós (tão opostas aos parâmetros convencionais que chegavam quase a ser temidas) e nos abriu para um desenho com uma narrativa mais livre, sem os grilhões da arte estabelecida como ‘correta’ para a Animação” (BOLSHAW, 2015, p. 117-118).

²⁸⁶ Disponível em: <<http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/3320>> Acesso em: 15 de mai. 2020.

²⁸⁷ Nise da Silveira não gostava de utilizar o termo “paciente” e preferia o termo “cliente”.

²⁸⁸ O museu foi inaugurado em 20 de maio de 1952 no Centro Psiquiátrico Nacional, no bairro do Engenho de Dentro, Rio de Janeiro (RJ), por iniciativa da psiquiatra Nise da Silveira. Atualmente, o museu conta com um acervo de 350 mil obras de pacientes com transtornos mentais realizados em programas de arteterapia iniciados por Nise, precursora do método no Brasil. <<http://mii2.hospedagemdesites.ws/>> Acesso em: 20 de mai. 2020.

Quando os processos criativos são desprendidos de uma formalização excessiva, as possibilidades significativas de uma obra são mais expressivas. O filme de Fernando mostra que o processo criativo deve obedecer mais a uma intuição interna do que a conceitos técnicos rigorosos. “Quem, no entanto, haveria de definir o certo ou o errado? Nem mesmo o artista poderia explicar para si o porquê de suas ações e decisões, ou talvez defini-lo em conceitos” (OSTROWER, 1978, p. 71). Verifica-se que a animação pode ser extremamente restritiva, ao colocar-se a forma a serviço da técnica e não ao contrário. Algo a ser evitado na escola.

FIGURA 82 - FOTOGRAMA DO FILME “ESTRELA DE OITO PONTAS” (1996) - FONTE: AUTOR²⁸⁹.



FIGURA 83 - FERNANDO DINIZ - “SEM TÍTULO” (1953) - ÓLEO SOBRE TELA - 61,7 X 51,9 CM - MUSEU DE IMAGENS DO INCONSCIENTE, RIO DE JANEIRO, BRASIL - FONTE: JORNAL DO BRASIL²⁹⁰.



Conhecer as dificuldades, afinidades e gostos de cada aluno é uma tarefa árdua e longa. Por isso a continuidade da *abordagem pentagonal* ao longo das séries escolares é importante para que o docente acompanhe o desenvolvimento dos alunos e consiga orientá-los durante a organização de uma prática fílmica, e para que os mesmos percebam este progresso.

Pode-se desenvolver em uma turma a noção de trabalho em grupo e a importância da contribuição de cada um para que a seleção de funções “promovidas pela passagem ao ato de

²⁸⁹ Imagem capturada do filme “Estrela de oito pontas” através do programa VLC Media Player, pelo autor.

²⁹⁰ Disponível em: <<https://www.jb.com.br/rio/2018/09/6758-mais-espaco-a-loucura-criativa.html>> Acesso em: 04 de jun. 2020.

realização não seja escamoteada pela reprodução de papéis já instalados na turma - o que não é fácil, mesmo com a maior boa vontade do professor” (BERGALA, 2008, p. 204). Um aluno pode optar por uma função baseada em seus interesses, livre de fatores externos que possam impedir que ele se atreva a se oferecer para algo que o faria sair de sua zona de segurança.

Ressalta-se que uma pedagogia do cinema por englobar diversos conhecimentos artísticos, técnicos e uma grande possibilidade de afinidades com determinadas partes de toda área de seu conhecimento, inclusive teoria e prática, não visa necessariamente a um resultado final homogêneo em uma turma em relação às habilidades e conhecimentos desenvolvidos e/ou dominados pelos alunos. Ser capaz de fazer análises profundas da leitura de um filme, não significa que o aluno vá ser um exímio diretor ou roteirista com grande senso de criação aguçado. Existem demasiadas funções para explorar o melhor de cada um, sem ter que forçar uma afeição artificial. Aponta-se como exemplo o ensino de audiovisual na França:

Os estudantes não escolhem seu projeto ou a equipe com a qual irão trabalhar (os candidatos são sorteados), o desafio é fornecer um produto audiovisual que seja o mais “transmitido” possível e poder expô-lo durante uma apresentação oral onde as escolhas e as implementações técnicas - e estéticas - do candidato serão explicadas e debatidas de acordo com suas especificações e com o projeto coletivo (LABORDE, 2015, p. 8, tradução nossa²⁹¹).

À medida que os alunos forem se apropriando da linguagem audiovisual, eles poderão tomar gosto por determinadas funções. Logicamente, alguns podem mudar seus interesses ao longo do processo. Um aluno que começa a operar a câmera, pode, em algum momento, querer desempenhar o papel de ator em outro filme. Uma aluna que é atriz em uma ocasião pode preferir trabalhar mais na parte da edição final do filme, em outra. É interessante que o docente possa auxiliar os alunos a delegar as funções e suas possíveis trocas, de acordo com as aptidões reais de cada um, e aquelas que podem ser estimuladas e desenvolvidas. Se um aluno tímido que costuma apenas ajudar na organização, um dia decide que quer atuar, deve ser encorajado a desenvolver essa habilidade para poder superar uma possível timidez excessiva.

Como citado no capítulo 3, ao longo da história da arte, muitos pintores começaram a desenvolver suas técnicas e estilos trabalhando como ajudantes de outros pintores, estudando e auxiliando-os: Leonardo da Vinci foi auxiliar de Andrea del Verrocchio, Van Gogh foi discípulo de Anton Mauve e Rembrandt tinha uma oficina com assistentes e discípulos. Assim

²⁹¹ “Les étudiants ne choisissent pas leur projet ni l’équipe avec laquelle ils travailleront (les candidats sont tirés au sort), l’enjeu étant de fournir un produit audiovisuel le plus “broadcast” possible et de pouvoir le présenter lors d’un oral où seront explicités puis débattus les choix et mises en oeuvre techniques - et esthétiques - du candidat en fonction de son cahier des charges et du projet collectif”.

acontece também no cinema: O cineasta Nicolas Roeg começou como diretor de fotografia, como muitos outros na história do cinema. No cinema brasileiro, cita-se a cineasta Renata Pinheiro, que iniciou como diretora de arte, e depois passou para a direção com o filme “*Superbarroco*” (2008), que assimila a linguagem da arte multimídia, oriunda de sua formação em artes plásticas²⁹². Casos assim também podem ocorrer na prática fílmica escolar.

É interessante que exista um ponto de equilíbrio entre a rotina escolar do controle e orientação; condução e espontaneidade; e conteúdo curricular e interesses dos alunos. Não pretende-se suprir a personalidade de nenhum aluno, nem ignorar a importância de seu desenvolvimento. “A escola que faz da criança o centro de tudo é acusada de desprezar a autoridade sagrada do dever; por sua vez, ela ataca na sua opositora a supressão da individualidade pelo despotismo tirânico” (DEWEY, 1965, p. 47).

Por isso, é importante que o docente consiga mediar as práticas a fim de possibilitar que as individualidades de cada aluno consigam se destacar. A realização fílmica é potencialmente mais significativa para os discentes à medida que os professores percebem e dão espaço para as manifestações pessoais e indagadoras de seus alunos, como um todo, e para cada aluno especificamente na busca por “não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo” (HOOKS, 2013, p. 27).

Em relação ao trabalho coletivo deve-se lembrar, ainda, da importância da negociação na prática cinematográfica, em que os alunos devem lutar contra uma possível disputa de egos e procurar a harmonia de um objetivo único dentro de um grupo. Por mais que às vezes tenham que se afastar do conceito inicial, o que exige certa maturidade, especialmente dos principais autores da ideia original. De certa forma, os alunos acabam por experimentar os dois lados da produção fílmica: o limite de tempo imposto a cineastas, o que os pressiona em suas decisões e a liberdade dos cineastas independentes ou amadores. “É precisamente para que os próprios alunos façam essa experiência que a passagem ao ato é indispensável” (BERGALA, 2008, p. 171).

A prática amadora é, sem dúvida, uma ferramenta muito boa para o desenvolvimento cultural. Pode-se de fato assumir que a experiência concreta do meio torna possível remover muitos dos obstáculos à sua recepção, e é provavelmente aqui que surge o argumento pedagógico: seria uma questão de entender melhor os filmes desde o momento em que se teve a oportunidade de concebê-los (LABORDE, 2015, p. 9, tradução nossa²⁹³).

²⁹² <<https://www.papodecinema.com.br/artistas/renata-pinheiro/>> Acesso em: 21 de fev. 2022.

²⁹³ “La pratique en amateur est sans doute un très bon outil de développement culturel. On peut en effet supposer que l’expérience concrète du médium permet de lever bien des obstacles à sa réception, et c’est sans doute ici que

Por isso é importante trabalhar com os alunos essas noções, para que não ocorram frustrações por parte deles em eventuais problemas durante as filmagens que possam resultar em algum travamento psicológico ou criativo, quando eles tiverem que buscar por soluções improváveis. Por fim, acrescenta-se que um filme incompleto não precisa ser visto necessariamente como “algo que não deu certo, ou não deu tempo de terminar”. Em alusão à pintura, exemplifica-se com a pintura inacabada de Leonardo da Vinci, “*A adoração dos magos*” (1482) que assim permaneceu, o que não a impediu de estar exposta em um museu.

FIGURA 84 - LEONARDO DA VINCI - “*A ADORAÇÃO DOS MAGOS*” (1482) - ÓLEO SOBRE MADEIRA - 246,4 X 243,8 CM - GALLERIA DEGLI UFFIZI, FLORENÇA, ITÁLIA - FONTE: WIKIMEDIA²⁹⁴.



A produção de efeitos que os alunos desejarem colocar em um filme como medo, surpresa ou tristeza não é algo estritamente fechado às decisões técnicas relacionadas ao movimento de câmera, enquadramento, ou posicionamento dos alunos-atores em cena. Por mais que existam sim recursos técnicos que podem ser justificados baseados nesta relação é recomendável que os alunos não se prendam totalmente a esse conceito para que seus trabalhos não fiquem muito “engessados” e possam seguir mais suas intuições (BERGALA, 2008).

Devido às características do limite do tempo na grade escolar para tal atividade e à escassez de recursos, gravar de forma menos “engessada” proporciona mais liberdade artística e facilidade nos momentos de conceber soluções criativas. Por outro lado, é importante conscientizar os alunos que essa liberdade também tem limites, pois não adianta deixar a imaginação solta a ponto de se planejar um projeto escolar tão ambicioso que não se consiga

l'argument pédagogique revient : il s'agirait de mieux comprendre les films à partir du moment où l'on a eu l'occasion d'en concevoir un”.

²⁹⁴ Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Leonardo_da_Vinci_-_Adorazione_dei_Magi_-_Google_Art_Project.jpg> Acesso em: 02 de jan. 2021.

filmar dentro do tempo disponível em aula. É preciso ter pé no chão em relação aos limites existentes na prática fílmica escolar.

A forma mais insidiosa de confisco da experiência, na passagem ao ato em meio escolar, está ligada a uma avaliação errônea ou irrealista das forças e do tempo de que se dispõe. Isso ocorre a cada vez que o projeto de realização é muito ambicioso em termos de duração em relação às condições reais de realização (*Id. Ibid.*, p. 180).

Não se trata de limitar a imaginação criativa dos alunos, mas de estimular a criatividade e originalidade dentro de condições preexistentes. Sob tais condições, a imaginação e suas possibilidades mostram-se mais efetivas. Afinal, não se trata de formar técnicos e especialistas em cinema, assim como não se formam pintores e desenhistas nas aulas de artes plásticas. Se isso ocorrer num futuro posterior é outra história.

A partir da modernização e industrialização dos meios de produção, entre eles os artísticos, não foi apenas o acesso às artes e à cultura que passou a ser mais democratizado, mas a própria possibilidade da criação artística. Outrora restrita a uma pequena parcela da sociedade, as práticas artísticas eram realizadas em sua maioria apenas por pessoas que dedicavam-se a possuir uma formação artística, formal ou informal, e aplicá-la de forma profissional. Com a popularização e multiplicação das técnicas de reprodução, o acesso às práticas artísticas proliferou, permitindo que cada vez mais pessoas tivessem a oportunidade de se aventurarem no mundo das artes ou apenas realizassem alguma criação por *hobby* (BENJAMIN, 1985).

Como exemplos no mundo contemporâneo, pode-se apontar pessoas que escrevem suas memórias, críticas, análises, poemas, contos entre outros em *blogs*²⁹⁵. Existem também aqueles que fazem desenhos, pinturas, fotos, entre outras produções de imagens artísticas e armazenam em *websites* de conteúdo artístico e inclusive colocam esta produção à venda, como por exemplo no *site DeviantArt*²⁹⁶. O mesmo ocorre em relação a filmes e vídeos que podem ser

²⁹⁵ *Blogs* são *websites* pessoais onde qualquer pessoa pode escrever sobre o que tiver vontade como em uma espécie de diário virtual com textos e imagens que ficam organizados de forma cronológica. Os *blogs* tornaram-se bastante populares entre os internautas basicamente por sua facilidade de uso, sem que haja a necessidade de um conhecimento prévio de linguagem de programação HTML (utilizada na programação de *websites*). O nome *blog* vem do termo em língua inglesa *weblog* (*web*: teia, *log*: registro). Literalmente seria registro da teia, porém a palavra *web* é usada com o sentido de rede quando relacionada ao universo da internet, por isso a tradução seria registro da rede (Todo *website* possui um registro na forma de um endereço IP). O termo *weblog* foi concebido pelo programador americano Jorn Barger, criador dos primeiros *blogs*. A palavra *blog* veio do desmembramento da palavra *weblog* pelo escritor americano Peter Merholz na frase “*we blog*” (algo como “nós blogamos”). A partir daí surgiram diversos termos relacionados à produção de *blogs* como o verbo *blogar* e a figura do *blogger* (pessoa que administra um *blog*). Estima-se que existam 200 milhões de *blogs* ativos no mundo e que surjam 120 mil novos diariamente. <<https://www.printi.com.br/files/Blog/Infografico/a-historia-do-blog-info-final.pdf>> Acesso em: 13 de abr. 2020.

²⁹⁶ *DeviantArt* é um *website* de rede social criado em agosto de 2000 que tem o objetivo de permitir que artistas iniciantes, amadores ou consagrados exponham, promovam, compartilhem e vendam seus trabalhos artísticos. A

armazenados em um canal pessoal, em plataformas como o *YouTube*, *Vimeo*²⁹⁷, *Instagram*, *TikTok*, entre outros, ou análises, debates e reportagens em forma de *podcasts*²⁹⁸.

A facilidade de produção de arte amadora proporcionada pela internet oportuniza a democratização das produções de imagens, isso aliado a um gradativo acesso mais razoável e amplo, em especial à produção de imagens audiovisuais que por muito tempo era restrita a uma pequena parcela da sociedade e longe do alcance das pessoas, inclusive da escola.

Logicamente que um aumento tão exponencial da produção de imagens na sociedade não implica necessariamente um crescimento em igual proporção da qualidade artística delas. Muito pelo contrário, enquanto a oferta de imagens aumenta exponencialmente, aumenta também o número de imagens medíocres, assim como também o de músicas, textos e todo o tipo de produção artística feita de forma mais despreziosa ou como forma de socialização. Devido a tal crescimento, “(...) a fim de satisfazer a tal demanda, foi necessário organizar uma indústria importante. Mas o dom artístico é uma coisa rara” (HUXLEY *apud Ibid.*, p. 25).

Aponta-se que a linguagem audiovisual se tornou de certa forma banal devido à facilidade em realizar-se vídeos e apresentá-los ao mundo de forma praticamente comum como parte do cotidiano ou um *hobby* e não com a necessidade de se transmitir uma visão pessoal (LABORDE, 2015). Por outro lado, isso não invalida a importância da democratização do acesso à produção artística, pois não necessariamente as pessoas, que fazem arte sem muito compromisso, estudo ou aprofundamento desejam ser profissionais ou almejam algum reconhecimento mais significativo do que receber *likes*²⁹⁹ de seus amigos e seguidores³⁰⁰.

palavra *Deviant* do inglês traduz-se literalmente como “depravado”, mas pode ter outros significados conforme o contexto, como divergente, inconformado ou marginal. O termo pode ser entendido como “arte marginal”.

²⁹⁷ *Vimeo* é uma plataforma de compartilhamento de vídeos criada em dezembro de 2004. O nome vem da junção das palavras da língua inglesa “*video*” (vídeo) e “*me*” (eu). O nome seria uma referência ao fato do *site* aceitar apenas conteúdo realizado de forma autoral pelos usuários. O nome é também um anagrama da palavra da língua inglesa “*movie*” (filme).

²⁹⁸ *Podcasts* são transmissões de programas sobre qualquer assunto por meio de arquivos de áudio na internet. Surgiram em fevereiro de 2004, com o empresário americano Adam Curry para promover o trabalho de músicos independentes. O termo vem da junção da sigla na língua inglesa *pod* (*personal on demand*) (pessoal e sob demanda) com a palavra da língua inglesa *broadcast* (transmissão). O significado seria “transmissão pessoal sob demanda”. Atualmente alguns grandes meios jornalísticos também se utilizam de *podcasts* como a Folha de São Paulo. Apesar de inicialmente atrelado ao sistema do *iPod*, os *podcasts* podem ser acessados livremente em qualquer plataforma e sistema operacional. A pessoa que realiza um *podcast* é um *podcaster*. *Podcasts* em formato de vídeo são chamados de *videocasts*.

²⁹⁹ *Like* é uma palavra da língua inglesa que significa gostar. É um termo utilizado na internet, em especial por redes sociais, para que usuários possam “curtir” uma determinada publicação, funcionando como uma aprovação do conteúdo. Algumas redes sociais como o *YouTube*, utilizam o número de *likes* de um vídeo para escolher quais irá sugerir para determinados usuários. Existe também a opção do *deslike*, que seria a desaprovação de um conteúdo. A rede social *Facebook* ampliou as possibilidades dos *likes*. Antes representados apenas por uma mão fechada com o polegar para cima (um “joinha”), surgiram outras opções como um coração, e *emoticons* (imagem de um rosto que demonstra emoção) para demonstrar raiva, tristeza, humor, etc.

³⁰⁰ Seguidor é todo usuário que está inscrito no perfil social de outra pessoa para acompanhar os conteúdos que esta publica. Com a popularização de produtores de conteúdo digital surgiram muitas oportunidades de exploração

Qual seria, portanto, a relevância dos jovens realizarem filmes na escola, visto que eles já têm certa facilidade de acesso à produção e distribuição (por assim dizer em relação à divulgação nas redes sociais) audiovisual, se nessas criações os alunos também se expressam de forma criativa e espontânea? Qual a importância deles produzirem filmes dentro da perspectiva pedagógica?

Aponta-se que com a popularização das câmeras de celulares, o ato de realizar vídeos e fotos, especialmente as *selfies*, esvaziou bastante o sentido e significado de produzir imagens quando se tira centenas de fotos de autorretrato praticamente idênticas, sem propósito muito claro e, por vezes, com qualidade discutível. Defende-se que a falta de uma abordagem significativa do uso desta tecnologia que produz números surpreendentes³⁰¹, contribui cada vez mais com o empobrecimento da produção de imagens fotográficas e audiovisuais, e a irrelevância da maior parte da produção audiovisual colocada na internet (PINHEIRO, 2019).

Justamente essa facilidade com que se produz imagens por foto e vídeo atualmente aponta a importância para a mediação e o ensino acerca de suas técnicas e procedimentos de produção. Por mais que seja importante não fazer da aula de cinema na escola um ensino técnico profissionalizante, nem uma grande “decoreba” de termos técnicos específicos, simplesmente anular ou não abordar a parte técnica da criação fílmica pode levar a efeitos negativos como à banalização da criação artística, como se apenas inspiração e intuição fossem suficientes para criar algo relevante. A prática fílmica seria equivalente a um *hobby* e não uma forma de expressão artística relevante (LABORDE, 2015).

O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público (BARBOSA, 2005, p. 32).

No universo das artes, existem artistas que nunca receberam educação artística formal, nem usufruíram do contato com as convenções das tradições artísticas e contam com uma produção visual de valor artístico e cultural reconhecida. São os chamados “artistas ingênuos” (*naïfs*). Porém, por mais que esses artistas se mantenham à margem da chamada “arte

comercial, especialmente com *marketing* visual como já praticado há anos pela televisão. Quanto mais popular um artista, personalidade ou produtor de conteúdo digital, mais seguidores esta pessoa tem. Nos tempos atuais de redes sociais, o número de seguidores é considerado quase como uma obsessão para quem busca popularidade rápida.

³⁰¹ Estima-se que atualmente o número de fotografias produzidas em dois minutos seja maior que o de fotografias produzidas em todo o século XIX. <<https://canaltech.com.br/curiosidades/A-cada-2-minutos-o-mundo-tira-mais-fotos-do-que-todos-os-clicks-do-seculo-XIX/>> Acesso em: 13 de abr. 2020.

profissional”, sejam dotados de certa espontaneidade particular e não tenham facilidade para explicar os significados de sua própria arte, eles, geralmente, elaboram um universo imagético próprio que tem um significado profundo a partir de suas experiências de vida e que são despertados de vivências significativas e habilidades artísticas apreendidas em circunstâncias não artísticas (BECKER, 1977).

Tem-se como exemplo o artista *naif* brasileiro, Bajado, que aprendeu técnicas artísticas trabalhando como pintor de cartazes e linotipista em uma gráfica³⁰². Ou seja, propõe-se, neste projeto, que o domínio da linguagem audiovisual seja mais intuitivo do que um domínio técnico ou conteudista.

É importante enfatizar a prática fílmica como um fazer artístico, mas atrelado à relevância de sua linguagem técnica. O cinema, mais do que qualquer outro meio artístico, encontra-se em um caso ambíguo e de frágil dualidade onde seu ensino pode se desviar para a arte pela arte ou enveredar-se pelo puro ensino técnico. O ato de criação não necessariamente precisa ser algo fechado.

Com todos os diálogos (no caso se houver) decorados. Partindo do princípio que por mais que existam alunos interessados em atuarem nos filmes, mas que não têm prática em decorar textos, e alunos tímidos que querem participar, mas sentem, ao mesmo tempo, pudor em falar em público, sugere-se uma prática mais aberta, ou seja, a improvisação (BERGALA, 2008). Crianças adoram improvisar quando têm que contar alguma história.

Se o docente de artes plásticas leva os alunos às exposições e ateliês para ter contato com as obras e seus processos de criação, porque não levá-los a uma sala de cinema ou a um set de filmagem? Levar um profissional do audiovisual para a escola é algo que poderia ser considerado relevante no processo “educativo, a partir do momento em que se trata de transmitir a arte” (*Id. Ibid.*, p. 180)

Apresentar os alunos a um universo amplo do cinema, seja por meio da exibição de filmes, atividades fílmicas ou do contato direto com produções e profissionais do ramo visa a provê-los de uma bagagem de cultura cinematográfica, o que não significa que se tenha a pretensão da formação técnica ou a repetição objetiva de padrões e linguagens, mas apenas inspiração na diversidade de filmes que existem. Assim os alunos podem absorver elementos com os quais mais se identificam e aproveitá-los em sua própria linguagem.

³⁰² Aponta-se que alguns artistas considerados profissionais também se iniciaram desta maneira informal, mas posteriormente entraram em contato com as convenções artísticas profissionais, passando a adotá-las, como, por exemplo, o pintor brasileiro Francisco Reboló, que começou como pintor de paredes e que posteriormente foi um dos fundadores do Grupo Santa Helena, na década de 1930. Grupo, este que era formado por outros artistas que também tiveram origem na atividade artesanal e foram autodidatas.

4.1 Avaliação e consequências da prática cinematográfica na aula de artes plásticas

Observa-se, que, após a realização da prática fílmica, é inevitável a presença de uma etapa de avaliação. Enquanto se propõe que uma pedagogia do cinema seja enriquecedora para a formação crítica, cultural e cidadã dos discentes, a realidade das escolas, em grande parte, ainda é atrelada à noção de avaliações conteudistas (internas ou externas) como indicador de eficiência no aprendizado (BARRIGA, 2009). Objetiva-se uma prática realizada através de um processo significativo de emancipação dos alunos, ao invés de simplesmente um produto de consumo midiático e de entretenimento. Fazer um filme é conhecer a si mesmo e o mundo.

Geralmente, professores deparam-se com a difícil missão de fazer seus alunos aprenderem conteúdos escolares, porém dispõem de pouco tempo para trabalhar com eles suas identidades. Como os alunos podem adquirir conhecimentos externos antes de se conhecerem a si mesmos? Por isso, um processo de emancipação durante o período escolar de aprendizado é necessário para que o aluno possa perceber que ele pertence ao mundo, mas que o desenvolvimento de seu aprendizado é individual.

A escola por vezes pode parecer contraditória ao colocar os alunos em um espaço físico que busca homogeneizá-los através da postura, uniforme e idade e, muitas vezes, procura suprimir as heterogeneidades no aprendizado a partir de uma marginalização velada. Quantas vezes os alunos mais indisciplinados, com dificuldades de aprendizado ou que conversam demais recebem os “castigos” de não poder fazer perguntas, sentar no fundo da classe, receber notas baixas ou realizar tarefas de cópia?

Identificar as diferenças é importante para que se busque uma igualdade de possibilidades e significados sensíveis na forma como os alunos se reconhecem, porém igualdade não significa homogeneidade. É importante que a escola ofereça as mesmas oportunidades a todos, mas que saiba identificar as reais necessidades relativas à formação de cada aluno como indivíduo. “A experiência, nesse sentido, não pressupõe indivíduos prontos ou sujeitos estáveis antes dela própria, tornando-se, a experiência, o meio e o fim” (MIGLIORIN, 2015, p. 51). Para levar os alunos a experimentarem e se aprofundarem na utilização de um entretenimento como forma de aprendizado e conhecimento e ter prazer, ainda assim, em um processo de longa duração, é importante que as formas de avaliar esses alunos evite uma forma de imediatismo mensurável e absoluto (BERGALA, 2008).

A visão tradicional e excludente de que as diferenças em sala de aula são vistas como obstáculos ao processo de aprendizado que precisam ser resolvidos contribui para uma segregação dos “alunos problemáticos” em uma turma. Por outro lado, apenas perceber as

diferenças não é o suficiente enquanto a abordagem de lidar com a diferença na escola for vista como algo alheio ao processo de aprendizado ou externo à comunidade escolar, pois “trabalhar as diferenças não pode ser reduzido ao desenvolvimento de projetos” (CANDAUI, 2011, p. 252).

O professor é inventor de formas de apreciação da arte - como, por exemplo, apresentações de trabalhos de alunos - e de formas de instrução e comunicação: visitas a ateliês e oficinas de artesãos locais, ensaios, maneiras inusitadas de apresentar dados sobre artistas, escolha de objetos artísticos que chamem a atenção dos alunos e provoquem questões, utilizando-os como elementos para uma aula (BRASIL, 2001, p.73).

A pedagogia da criação tem a necessidade de ser abordada de forma democrática e generosa a fim de reduzir as diferenças na sala de aula (BERGALA, 2008). Reconhecer e valorizar as diferenças não significa evidenciar a desigualdade, mas promover a importância de que um coletivo seja formado pelo dinamismo criado pelas constituições pessoais de cada indivíduo. Promover a igualdade é também promover a identidade.

Ao identificar e enumerar estas diferenças, os educadores empregam distintos conceitos de diferença, confirmando a polissemia do termo e, a partir deles, é possível, (...) categorizar as diferenças mencionadas em dois grupos: diferenças relacionadas à desigualdade e diferenças relacionadas à construção de identidade (CANDAUI, 2011, p. 251).

A prática fílmica coletiva, em aula, pode incentivar os alunos a se perceberem de forma mais sensível e profunda, indo além de diferenças, superficialmente percebidas e, possibilitando que, durante o processo de socialização, eles trabalhem sua emancipação e se livrem de estigmas segregadores. Normalmente as diferenças são estranhadas quando não são percebidas de forma significativa. O cinema permite aos docentes uma exploração e uma renovação de estratégias pedagógicas que contribuem, não apenas para o crescimento e desenvolvimento crítico e cultural dos alunos, mas também para o senso de renovação didática dos educadores. A busca por aprimoramento, durante a prática pedagógica do cinema, pode incentivar os docentes a agirem como mediadores e esclarecedores em aula, ao invés de apenas donos e transmissores do conhecimento sem uma contextualização relevante.

Se por um lado Bergala (2008) mostra-se cético em relação ao potencial de um filme transformar radicalmente o ânimo de aprendizado de um aluno, ele por outro lado reconhece a possibilidade de recuperar a autoestima e o interesse de um aluno que seja considerado “caso perdido” no cotidiano escolar: “Tenho a convicção, calcada na experiência direta, que o fato de trabalhar na realização de um filme pode desencadear, em alguns alunos estigmatizados pela

instituição como fracassados, uma restauração de autoconfiança” (*Id., Ibid.*, p. 203-204).

A escola pode ser o lugar da emancipação ou do fracasso. A construção de um currículo que promova valores culturais é determinante para a formação social do aluno. Se por um lado a avaliação não pode ser vista como o ápice e principal objetivo do aprendizado, ela também não pode ser considerada a única e principal responsável pelo fracasso do aluno. Aponta-se que a pedagogia do cinema oriente-se, por exemplo, pela proposta da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2003), onde a avaliação assume uma função diagnóstica, ao invés de classificatória. Desta forma, identifica-se, de forma mais apurada, aptidões e aspectos cognitivos de cada aluno. “A escola (...) não pode ser só mera transmissora de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, (...) sua tarefa transcende o desenvolvimento cognitivo, a estruturação do pensamento lógico” (CAMPOS *et al*, 2020, p. 2) e o acúmulo de conteúdo.

Estabelecer toda a teoria de uma prática didática a ser aplicada no cotidiano de uma escola implica no desenvolvimento de forma continuada, intrincada e reflexiva das propostas estabelecidas e vividas na escola. Não é possível garantir que a dedicação à aplicabilidade de uma teoria metodológica seja determinante no processo de transfiguração do cotidiano escolar, sem levar em consideração que teoria e prática possuem diferentes espaços-tempos, e, que, apenas a reprodução de currículos e teorias de forma pragmática, impede que se compreenda toda a subjetivação do processo de aprendizados. Isso seria uma abordagem extremamente imediatista e que não levaria em consideração a importância de pensar a prática didática como imprescindível no entendimento e conhecimento de processos cognitivos.

De fato, pensados como sujeitos híbridos, nesses entrelugares culturais, que são as escolas, professoras e alunos usam os currículos os quais não se deixam aprisionar todo o tempo por identidades culturais ou políticas, originais ou fixas e ameaçam, em alguns momentos, o discurso oficial de uma proposta única para todo o sistema, abrindo brechas que desafiam o que é instituído e, por efeito, criando a possibilidade de afirmar uma perspectiva política de produzir/atuar nas brechas, baseada em identidades políticas desiguais, negociadas e traduzidas, não uniformes e nem fixas, múltiplas e potencialmente inventivas (FERRAÇO, 2012, p.147).

Vincular o cotidiano dos alunos à noção de cultura favorece uma maior compreensão de determinado espaço-tempo escolar em que o professor estará trabalhando para alcançar determinados objetivos curriculares. Assim pode-se evitar uma hierarquização de determinadas culturas com base em uma divisão de conhecimentos como se o cotidiano pessoal do aluno, a rotina escolar e a cultura geral do mundo fossem desassociados e, não interligados. Refletir acerca dos chamados currículos oficiais/gerais é preponderante para que professores possam

analisar criticamente planejamentos curriculares em prol de uma emancipação cognitiva dos alunos. Ou seja, compreender a realidade em que se estará aplicando determinada metodologia ou conteúdo a fim de tornar o aprendizado mais significativo.

Observar os alunos realizarem um filme, oportuniza que os docentes compreendam e assimilem uma cultura externa à escola. Uma cultura periférica que cresce cada vez mais no imaginário da maior parte dos alunos, sejam nas escolas públicas, sejam nas particulares, e que permanece ainda estranha e distante do universo escolar. “Não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade” (FREIRE, 1970, p. 54).

A persistência na organização curricular, por meio de conhecimentos isolados em setores, contém uma lógica para se desenvolver eixos de conhecimentos estabelecidos, porém para os alunos, eles se apresentam demasiadamente abstratos por não evidenciar relações do aprendizado com suas experiências sociais, dificultando assim a construção do conhecimento. Usar como base do ensino as referências sociais e culturais presentes nos alunos contribuirá para o desenvolvimento de indivíduos mais conscientes e constituídos.

A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto (MORIN, 2002, p. 14).

Para conciliar a objetividade de um conteúdo curricular com a subjetividade da interpretação crítica é necessário pensar o cinema como uma linguagem que proporciona a ampliação dos olhares dos alunos-espectadores sobre suas próprias realidades e como elas se inserem no campo do aprendizado escolar. Os alunos podem ser conscientizados de que o “objetivo maior dessa experiência é a passagem ao ato, às descobertas e aprendizados da realização, assim evitamos que se submetam a uma linguagem massiva ou a certas regras estéticas devido ao medo do fracasso” (NICÁCIO, 2012, p. 5).

O cinema como linguagem moderna compreende a materialidade do mundo de forma que tanto aquele que cria ou aquele que aprecia, experienciam a observação e a interpretação. Percebe-se o filme como uma representação do mundo e do mundo em si. Inclusive com a presença do próprio criador ou espectador nesta percepção.

De modo muito esquemático, essa nova visão moderna, em que a cultura ocidental começa, ao longo de séculos, a redefinir a relação entre a

humanidade e o mundo pode ser descrita como uma interseção de dois eixos. Um eixo horizontal coloca em oposição o sujeito, observador excêntrico e incorpóreo, e o mundo, um conjunto de objetos puramente materiais, que inclui o corpo humano. O eixo vertical será, portanto, o ato de interpretar o mundo, por meio do qual o sujeito penetra na superfície do mundo para extrair dele conhecimento e verdade, um sentido subjacente (GUMBRECHT, 2010, p. 50).

O cinema pode ser apontado como uma linguagem modelada a partir dessa visão moderna, por sua prática possibilitar que um conceito mental seja materializado a partir de ações objetivas e elementos significantes, que excedem a finalidade do sentido na imagem audiovisual. A espectralidade do filme possibilita que uma pessoa interprete um sentido a partir de uma identificação com uma substância intangível, mas plenamente cognoscível, devido à materialidade do que se vê. Dessa forma, aponta-se que a prática fílmica permite que durante o ato criativo, realizador e espectador possam perceber relações de sentido e de sensações nas imagens e nas coisas que existem.

Pretende-se enfatizar aos alunos o cinema mais como criação artística livre e menos como resultado de um produto de uma indústria, repleto de controle rígido e coesão formal. A disciplina de artes plásticas apresenta um diferencial em relação a outras disciplinas: seu conteúdo curricular abrange múltiplas noções que podem ser integradas de forma eficiente ao cotidiano dos alunos e que apresenta possibilidades de ruptura com modos de ensino rígidos. A valorização da prática tanto quanto da teoria enfatiza a importância da liberdade no ato de criação artística (BRASIL, 2001).

(...) a alegria do ato de criar apenas acontece quando nasce de impulsos, tendências e interesses individuais, naturais e espontâneos. É preciso que a criança experimente o prazer do processo criativo e, assim, deve-se sempre respeitar as tendências e a espontaneidade do aluno, e ainda, adaptar a escola a elas (SACCOMANI, 2014, p. 26).

Portanto, é válido afirmar que a inserção do cinema como prática artística na aula de artes plásticas não levaria a uma transformação da disciplina em ensino técnico, pois a sua natureza permite a experimentação formal, sem compromisso com uma excelência técnica que poderia tornar o processo mecanizado e pouco inovador. A elaboração de um material pedagógico não visa ao “engessamento” do ensino de audiovisual, mas sim seu fortalecimento através da possibilidade de continuidade crescente, sem que as propostas se percam por falta de um desenvolvimento contínuo (COHN, 2013).

Para Bergala (2008), o contato dos alunos com o cinema deve ocorrer sem a pressão de

se ter que assistir a um filme e realizar uma filmagem para objetivos de avaliação escolar e distanciado do ato de se exibir filmes para ocupar tempo excedente. Este segundo aspecto ocorre com mais frequência, sendo comum o uso do cinema na escola como “‘tapa-buraco’ em caso de falta de professor ou enquanto o professor realiza atividades burocráticas” (SILVA, 2016, p. 26) ou “como forma de entretenimento, passatempo em seu caráter instrumental” (*Id. Ibid.*, p. 107), como visto no tópico 3.1. Aponta-se que a proposta pedagógica deste projeto não visa a suprir respostas prontas, mas sim incitar autorreflexão acerca do ensino de artes plásticas, a partir da noção de que o aprendizado escolar, se deseja ser significativo, não pode prender-se às “avaliações de auditoria”³⁰³ e limitar-se a normas preconcebidas. “Muitos ainda definem currículo simplesmente como ‘conteúdo ou curso de estudo’” (MILLER, 2014, p. 2049).

Ao longo de um ano escolar, tarefas são apresentadas aos alunos com a clara intenção de avaliar o que eles aprenderam, mas não como eles aprenderam. Muitos professores passam tempos de aula treinando seus alunos a dominar conteúdos que serão cobrados em exames externos, cuja finalidade é realizar estatísticas oficiais de eficiência de um planejamento de uma rede educacional, e aos quais eles não costumam ter acesso, nem antes, nem depois das realizações. Pouco tempo sobra para que se trabalhe os conteúdos de forma mais ampla e significativa para o aprendizado dos alunos ou para que haja algum tipo de apoio mais próximo às necessidades de cada um deles (BARRIGA, 2009).

Em vista a uma avaliação plena e emancipadora é preciso observar e compreender diferentes fatores atrelados ao cotidiano escolar e a um espaço-tempo de uma avaliação. Cada aluno apresenta dificuldades e facilidades próprias. Relegar uma avaliação de fim de bimestre ou série escolar a duas opções (aprovado ou reprovado) alimenta a competitividade entre alunos e o acúmulo de conhecimento ao invés de promover a alteridade da significação do aprendizado.

A promoção de uma prática cultural escolar implica no progresso cultural da sociedade a longo prazo. “Arte e Educação são bens complementares para o desenvolvimento social do povo brasileiro” (NICÁCIO, 2012, p. 8). A educação pela arte é fundamental por oportunizar aos alunos a possibilidade de que eles exponham suas personalidades. Normalmente, uma avaliação considera apenas as respostas dos alunos às questões que lhe são impostas. A arte-educação possibilita que os conteúdos sejam moldados às respostas dos alunos, ou seja, que o

³⁰³ Janet Miller utiliza este termo para comparar as avaliações conteudistas escolares ao processo de auditoria de empresas que visam apenas aos frios números dos lucros. Nesta analogia, aponta-se que as avaliações visam, apenas, aos resultados sem dar importância ao processo de aprendizado ou como os alunos chegaram aos resultados finais, o que em sua maioria acaba sendo por memorização, o que não é visto como um aprendizado real. O termo lembra também “educação bancária” utilizado por Paulo Freire (1970), onde o professor é dono de todo conhecimento e, apenas, deposita os conteúdos nas mentes dos alunos.

processo de aprendizado seja mais significativo para eles (FILHO *apud* MIRANDA, 2011).

É importante que os professores estimulem os alunos a não limitarem a capacidade criativa na geração e construção de imagens, pois, a partir delas e do seu processo de produção, pode-se identificar características, personalidades e tendências de cada aluno, que talvez fossem mais difíceis de se perceber em atividades mais tradicionais e conteudistas.

Cita-se, como exemplo, de filme, que possibilita uma abordagem de apreciação e criação artísticas, que favorece uma avaliação emancipadora e um reconhecimento de alteridade, por parte do docente, com o aluno, o curta “*Guernica*” (1978), de Emir Kusturica. Esse filme foi realizado na conclusão do curso de cinema, pelo cineasta sérvio. Na história, o garoto Roger (Miroslav Vydĺák), é exposto, pela primeira vez, ao horror da Segunda Guerra Mundial, ao ver “*Guernica*” (1937), de Pablo Picasso, no museu. No outro dia, em casa, seu pai tenta lhe explicar, de uma forma bem floreada, porque eles precisam usar uma braçadeira com uma estrela amarela. Ele diz que são judeus e que são reconhecidos pelo grande tamanho de seus narizes.

FIGURA 85 - FOTOGRAMA DO FILME “*GUERNICA*” (1978) - FONTE: ASALTO VISUAL³⁰⁴.



Quando os pais de Roger precisam sair para realizarem um exame médico obrigatório na Alemanha nazista, ele pega diversas fotos da família e recorta os narizes de todos parentes e antepassados. O menino externa sua reação de temor diante do antissemitismo por meio de uma expressão artística, a linguagem visual plástica, tal qual fora utilizada na pintura de Pablo Picasso.

Ele tenta recompor e recriar as imagens de sua família, em um esforço para esquivar-se da discriminação em conformidade com sua percepção infantil. “Esses sentimentos tomarão a forma de uma desconstrução, não dentro da história, mas a partir das mesmas memórias e

³⁰⁴ Disponível em: < <https://asaltovisual.blogspot.com/2016/03/corte-guernica-de-emir-kusturica.html> > Acesso em: 15 de abr. 2020.

sentimentos que este menino judeu tem” (AROS, 2016, tradução nossa³⁰⁵) em relação à existência de uma suposta inferioridade devido ao tamanho do nariz.

FIGURA 86 - FOTOGRAMA DO FILME “*GUERNICA*” (1978) - FONTE: AUTOR³⁰⁶.



A forma como Roger primeiramente recorta os narizes das fotos, para depois dormir e sonhar com o quadro de Picasso, para depois realizar sua colagem, pode ser pensada como uma alusão à relação rascunho/obra final. Enquanto as fotos estão apenas cortadas e separadas, ao invés da unidade ressignificada do resultado final, elas são como os inúmeros esboços e estudos que Picasso realizou ao planejar “*Guernica*” (1937). Um estado que não é nem inicial nem final. Um híbrido que transita entre ser uma criação mental, um conceito e a exteriorização deste conceito.

FIGURA 87 - PABLO PICASSO - “*MINOTAURO E CAVALO*” (1935) - LÁPIS GRAFITE SOBRE PAPEL VERGÊ - 17,5 X 26 CM - MUSÉE PICASSO, PARIS, FRANÇA - FONTE: CALAMANDA Y LE DESESPERE DE GUSTAVE COURBET³⁰⁷.



³⁰⁵ “(...) estos sentimientos tomarán la forma de una deconstrucción, no dentro de la historia sino de los mismos recuerdos y sensaciones que tiene este niño judío”.

³⁰⁶ Imagem capturada do filme “*Guernica*” através do programa *VLC Media Player*, pelo autor.

³⁰⁷ Disponível em: <<http://calamandayledesesperedegustavecourbet.blogspot.com/2010/06/el-caballo-blanco-gris-o-negro-de-pablo.html>> Acesso em: 9 de jan. 2022.

As imagens em um *sketchbook*³⁰⁸ são representações nítidas e compreensíveis ou estariam em um reino de imagens fantasma, como proposto por Warburg, limítrofe entre o que se percebe ou vê diretamente (imagens registradas do papel) e o que é apreendido pela memória, pelo momento temporal, pela condição de leitura e por outras condições que afetam essa visualização? São fugazes em algum sentido ou meramente objetivos em sua materialidade? (SOUZA, 2015, p. 113).

Kusturica apresenta em Roger uma nostalgia da inocência infantil. As memórias servem de base, para que o menino externar seus sentimentos de não compreensão de um fato injusto, que foge a seu controle. A colagem além de remeter a um procedimento artístico de Picasso e do cubismo, também se caracteriza por ser uma técnica em que o “artista se apropria de imagens para fazer o resgate de uma memória de maneira inusitada” (MAGALHÃES, 2020).

A palavra nostalgia remete a uma conexão com o passado elaborada de uma forma idealizada. Porém ela também pode estar ligada a uma concepção de futuro, da mesma forma que se imagina o passado. Por meio de lembranças, idealiza-se como algo poderia ter sido e também se imagina como poderá ser (NIEMEYER, 2014).

Embora a memória esteja relacionada à lembrança, ela se difere da nostalgia, pois esta baseia-se mais na observação do que no registro histórico. Em outros termos, compreende-se aspectos que podem ser positivos ou negativos do passado a partir de experiências do presente e que levam a imaginar um futuro. O ato de “nostalgizar” é capaz de suavizar um passado estressante ou clamar por um futuro melhor. “Aqui, como em qualquer forma de nostalgia, é difícil para percorrer a linha entre o lamento sentimental sobre uma perda e a recuperação crítica de um passado para efeitos de construção de futuros alternativos” (HUYSSSEN, 2006, p. 9).

Quando um escritor, um músico ou um pintor realizam uma criação artística, eles podem se inspirar em lembranças de suas vidas, mas não pela forma narrativa de memórias. Ao realizar uma obra de arte, um artista busca antecipar o que virá a partir do que já foi. “A nostalgia pode ser considerada aqui como uma desejante ferramenta de alívio, ajudando a transformar o passado numa forma de inventar o futuro” (NIEMEYER, 2014, p. 18).

A atividade nostálgica pode ser vista como um modo de se lidar com memórias positivas ou negativas. O processo de criação artística pode evocar o passado para romper com o mesmo, seja pelo questionamento histórico, insatisfação com o presente, seja para lidar com o sentimento de perda. Apoiar-se sobre uma nostalgia enraizada no presente, onde “(...) o passado tem uma qualidade enigmática, desprovido dos aspectos sentimentais da nostalgia,

³⁰⁸ Livros ou cadernos utilizados por artistas para desenhar esboços de ideias de projetos artísticos maiores. O mercado contemporâneo da arte passou a utilizá-los como objeto de venda para colecionadores, e muitos museus os utilizam como fonte de pesquisa.

existentes no presente de uma forma complexa, muitas vezes inquietante” (POTTS, 2014, p. 212).

Lidar com o passado não significa desejar um retorno a ele, mas reconfigurá-lo como alicerce de um futuro melhor em oposição a um passado que é traumático. Cita-se como exemplo o trabalho da artista franco-senegalesa Delphine Diallo. Ela fotografou jovens mulheres vítimas de violência sexual, resgatadas da cidade de Dakar, Senegal. Cada uma completou seu retrato através de colagens de imagens que remetiam às suas memórias afetivas, traumas e personalidades.

FIGURA 88 - DELPHINE DIALLO - “*JOVENS MÃES DO SENEGAL, MARIÈME*” (2016) - FOTOGRAFIA E COLAGEM - SAVE THE CHILDREN COLLECTION, FAIRFIELD, EUA - FONTE: HYPENESS³⁰⁹.



Na arte-educação, a criação artística mostra-se importante, ao possibilitar que o aluno possa lançar mão de laços emocionais pessoais do passado (positivos ou negativos) em prol de vislumbrar um futuro. Para o docente, o resultado de tal processo, também, possibilita entender a relação do presente com o passado de forma mais significativa na produção do aluno, pois a “(...) arte não pode ser uma produção do nada” (KISUKIDI, 2014, p. 199).

A divulgação de resultados de avaliações externas à escola em uma planilha que mostra a porcentagem de alunos que tiveram resultado suficiente e a porcentagem dos que tiveram resultado insuficiente apenas informa que algo não está sendo atingido no processo de ensino, porém não analisa, não avalia e não apresenta possíveis desdobramentos ou abordagens que podem ser adotadas para mudar ou melhorar as estratégias de ensino (BARRIGA, 2009).

³⁰⁹ Disponível em: <<https://www.hypeness.com.br/2016/10/artista-franco-senegalesa-retrata-a-forca-de-mulheres-que-sobreviveram-a-violencia-sexual-em-parceria-com-as-propria-vitimas/>> Acesso em: 9 de jan. 2022.

A prática de ranquear escolas a partir do desempenho das turmas em avaliações externas simplifica o processo de ensino dos docentes na busca pela eficiência de resultados, tal qual uma empresa que faz o balanço anual de seu crescimento. Os professores não buscam ou não dispõem mais de tempo para buscar práticas inovadoras, pois a pressão por resultados faz com que todos seus esforços estejam centrados nos resultados e não no desenvolvimento dos alunos.

A pertinência dos órgãos e instituições educacionais nesse modelo avaliativo pode apresentar resultados individuais a longo prazo acima da média e em maior número dentro da média de forma eficiente para determinadas formações ou estatísticas. Entretanto são desenvolvimentos específicos que não apresentam o progresso de uma turma, por exemplo, muito menos de uma série escolar ou de uma escola inteira.

O discurso da eficiência e da prestação de contas tem reforçado políticas baseadas em “medidas de valor acrescentado”, que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade (NÓVOA, 2017, p. 1109).

A educação passa a valorizar mais o desenvolvimento individual e menos o coletivo a fim de formar e capacitar indivíduos para serem produtivos para a sociedade, mas ao mesmo tempo críticos, perceptivos e que sintam-se pertencentes ao mecanismo de uma sociedade e não submissos a ele. “A criança deve aprender o que é a sociedade, o que são seus instrumentos. Mas isso não deveria efetuar-se em detrimento de suas próprias capacidades de expressão” (GUATTARI *apud* MIGLIORIN, 2015, p. 160).

Trabalhar com os alunos a prática fílmica permite que o docente possa, através do processo pedagógico, compartilhar com o aluno o desenvolvimento da estrutura de seu próprio aprendizado. As atividades audiovisuais devem centrar-se no desenvolvimento pessoal de cada aluno em prol do benefício de todos. Quando alguns alunos são relegados ao “fundo da sala” por serem considerados “difíceis” ou com “dificuldades de aprendizado” para não atrapalharem o andamento da turma, a escola está dizendo que o aprendizado não é para todos. Por outro lado, se toda a turma alcança resultados minimamente esperados mas sem profundidade no processo de aprendizado, não se formam cidadãos conscientes e críticos (HOOKS, 2013).

O filme escolar é uma mistura da história criada, do planejamento realizado, dos acasos ocorridos na prática, das instintivas decisões tomadas ao longo da produção e possíveis soluções descobertas na montagem. Assim como um produtor pode oportunizar a um diretor e sua equipe liberdade criativa para apresentar um filme que exponha uma visão a partir de um conjunto de percepções de determinado espaço-tempo, um professor pode fazer o mesmo em uma turma,

onde diferentes (ou um único) grupo(s) de uma turma podem, por meio da liberdade da prática artística cinematográfica, exteriorizar suas vivências, culturas e percepções.

Nenhum professor pede a uma criança de dez anos que desenhe como Ingres³¹⁰ ou como um desenhista publicitário. O que se espera da prática gráfica dessa criança (e que mede o sentimento de sucesso diante de seu desenho) não é o que se espera de um estudante de Belas Artes. Nem no plano técnico, nem no plano artístico nem mesmo no plano de seu “valor de exposição”. Porque seria diferente com o cinema? (BERGALA, 2008, p. 174-175).

Não se trata de avaliar questões técnicas dos filmes: se a edição tem ritmo; se os quadros escolhidos fazem sentido dentro da narrativa; se a história ficou coerente; se as atuações são convincentes. Nada disso importa em termos de verificação de alcance dos objetivos de um plano de aula de um fazer cinematográfico. O docente deve se “atentar para as experiências sensíveis engajadas nos processos” (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 58) e para o próprio engajamento dos alunos em sua realização.

Não concerne direcionar o uso do cinema na educação para fins de avaliação dos resultados finais, mas do processo de aprendizado de forma crítica e reflexiva. Isso pode ocorrer por meio da apresentação dos trabalhos produzidos em aula. Nos trabalhos tradicionais de artes plásticas, essa apresentação pode ocorrer por exposições, em um espaço destinado para tal fim, como a sala de artes, de leitura ou até corredores ou pátio da escola. Como proceder porém com a produção fílmica? É necessário apresentar esses filmes para a turma? E se a turma produziu um único filme como um único grupo? É necessário exibi-lo para a escola toda ou parte dela?

Apresentar os filmes realizados pelos alunos, visa a reforçar a necessidade do contato deles com outras linguagens. Da mesma forma que eles têm contato com a diversidade cultural do cinema, eles poderão ter, também, com a diversidade cultural do meio escolar. Ao perceberem que há uma pluralidade de visões em um único ambiente e que muitas pessoas dali (ou a maioria) vivem realidades próximas, mas têm visões de mundo distintas, os alunos compreendem de forma mais concreta a possibilidade do reconhecimento do outro e de outras realidades. “A escola, se pretende ser um espaço de troca e socialização, deve assumir a finalidade de mostrar o que se fez” (BERGALA, 2008, p. 173).

Este aspecto de exibição pode ser inclusive eficiente para quebrar certos paradigmas estabelecidos e preconceitos, tanto nos alunos quanto nos responsáveis dos alunos. É comum que algumas crianças reproduzam em sala

³¹⁰ Jean-Auguste Dominique Ingres foi um pintor francês extremamente técnico, que atuou dentro do estilo do neoclassicismo, onde o desenho era valorizado como elemento primordial na pintura.

de aula atos discriminatórios de seus pais, ou algum outro adulto que conviva com eles. Eventos escolares que apresentem o resultado de trabalhos coletivos onde todos os alunos participaram, pode levar alguns desses responsáveis a repensar certos pensamentos e atitudes, como por exemplo pais de crianças sem deficiência que apresentam aversão ao convívio de seus filhos com crianças com deficiência (BUGARIN, 2021a, p. 52).

A produção cinematográfica escolar tem o potencial de ser concebida como um trabalho coletivo que estimula a vivência e as constantes negociações, durante todo seu processo criativo, por meio do domínio da linguagem audiovisual. A prática pode ser transformadora nas relações interpessoais de uma turma, seja entre alunos, seja entre eles e o próprio aprendizado. Em outras palavras, os alunos podem redescobrir e reconhecer a importância de suas próprias percepções em um espaço-tempo proporcionado pela criação fílmica.

É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia (DECLARAÇÃO, 1990, p. 4).

A prática fílmica como fazer artístico deve ser estimulada de forma que as obras audiovisuais dos alunos expressem a diversidade de quem as realizou, seja de forma individual, seja de forma coletiva. “A criação cinematográfica como meio de aprendizado é um ato de produção cultural que possibilita uma educação mais democrática e inclusiva” (BUGARIN, 2021a, p. 40).

Negar ou desvalorizar essa diversidade redundaria em negação e desvalorização de grupos e sujeitos que compartilham o mesmo território nacional e se encontram sob o mesmo Estado de Direito, e por isso devem ter seus direitos reconhecidos, o que inclui o direito à diferença (PASSADOR, 2017, p. 29-30).

Pondera-se que, a experiência estética vivenciada pelos alunos, ao verem, pela primeira vez, o filme que realizaram é passível de proporcionar uma epifania em relação a um autorreconhecimento da significância da obra. Este processo pode ser já iniciado na produção ou na pós-produção do filme. Por exemplo, alguns curtas realizados pelos alunos, em aulas do pesquisador, apresentavam créditos com tempo de duração igual ou superior ao do próprio filme. A satisfação nessa reconhecimento na produção reforça a sensação de triunfo artístico deles.

Nos gêneros teatrais *Nô*³¹¹ e *Kabuki*³¹², da tradição japonesa, a dimensão espacial da epifania também parece ser o elemento central da apresentação. Todos os atores chegam ao palco através de uma ponte que atravessa o público e, numa complexa coreografia de passos para frente e para trás, essa chegada muitas vezes ocupa mais tempo (e mais atenção dos espectadores) do que a atuação propriamente dita dos atores no palco (GUMBRECHT, 2010, p. 142).

Exibir os filmes possivelmente no final de um semestre, bimestre ou do ano letivo não se trata de um acontecimento festivo nem de uma celebração para se comemorar a conquista de uma sonhada formatura no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Trata-se do reconhecimento mútuo da criação artística e do esforço empreendido pelos alunos na realização de filmes que nessa ocasião serão exibidos. Esses filmes feitos por eles não são produtos de consumo como o último *blockbuster* que estreou no cinema ou o filme de segunda-feira à noite exibido na Tela Quente³¹³ e tampouco um produto audiovisual mais culto realizado para o Curta!³¹⁴ Estes filmes são resultados de todo um processo de descoberta, reconhecimento e desenvolvimento da personalidade, sensibilidade, percepção e capacidade de cada aluno. Acompanhar o processo de realização dos filmes no espaço escolar é fundamental para que sua apreciação, após o corte final, não se torne vazia de sentido e não se limite ao gosto pelo enredo ou apenas pela apreciação da obra fílmica dos filhos por seus pais (BERGALA, 2008).

Frisa-se também a importância desses filmes serem guardados como parte de uma videoteca escolar para que possam ser utilizados pelos docentes ou consultados pelos alunos quando assim o desejarem. Ressalta-se que essa produção escolar pode estimular novas formas de representação por outros alunos, inclusive de outras escolas (como já citado acima no exemplo do programa “*Escola, Câmera, Ação!*”). A forma como estes alunos interpretarão e vivenciarão os filmes estará diretamente ligada a uma produção de presença imanente dessas obras audiovisuais e cujas representações podem encadear em suas ressignificações. Pois, “(...) uma presença que escapa à dimensão do sentido tem de estar em tensão com o princípio da representação” (GUMBRECHT, 2010, p. 82).

A experiência da prática fílmica não se conclui com a finalização do filme. Ela pode se

³¹¹ Forma clássica teatral japonesa, surgida no século XIV, que combina poesia, canto, teatro, dança, música, pantomima e o uso de máscaras.

³¹² Forma teatral japonesa, surgida no século XVII, cujas principais características são o exagero e a estilização por meio de dramaticidade e maquiagem.

³¹³ A Tela Quente é uma sessão de filmes do canal Rede Globo da televisão aberta, exibida desde março de 1988 nas segundas-feiras à noite. É a principal sessão de filmes da emissora, trazendo a maioria dos principais filmes inéditos da temporada.

³¹⁴ Curta! é um canal de televisão por assinatura brasileiro fundado em novembro de 2012. É um canal independente, dedicado às artes, cultura e humanidades. Documentários em curta, média e longa-metragens predominam em sua programação, que traz também séries e cinema de ficção.

expandir embasada no desenvolvimento de uma série de materialidades a partir da espetatorialidade dos filmes dos alunos. A escola pode ter um ambiente de projeção fixo ou temporário, que sirva como um espaço físico, onde almeja-se uma socialização cultural a partir de sentidos e significações. Aponta-se que o espaço deve contribuir para uma integração significativa da comunidade escolar, e pode, também, agregar a comunidade servida pela escola, como um ponto de difusão cultural. Várias ações podem ocorrer nesse sentido, como bate-papos, mesas redondas, programas de rádio³¹⁵, visitas de profissionais da indústria cinematográfica, mostras, festivais internos, entre outras. Todas podem ser, inclusive, organizadas pelos próprios alunos, e não apenas pelos professores ou direção escolar.

Cita-se, inclusive, a relevância de apresentar filmes, que aproximem o aluno de artistas e seus modos de criação, como, por exemplo, o filme “*Visita a Picasso*” (“*Bezoek aan Picasso*”) (1949), de Paul Haesaerts. À medida que os alunos vão sendo expostos à obras de arte nos anos iniciais, eles vão assimilando conceitos perceptivos acerca da criação artística e a visão dos autores. “Os alunos sem familiaridade com arte revelam uma visão passiva do artista, enquanto que os familiarizados lhe concedem maior autonomia” (ROSSI, 2009, p. 42). Por conseguinte, é relevante que eles tenham contato com filmes, que mostram o trabalho de quem faz arte. Ou seja, que apresentem a voz desses artistas para os alunos. Eles podem ser vistos “como forma de aproximação dos artistas aos seus espectadores, permitindo assim o ‘diálogo’ entre os dois, de forma a promover outro tipo de interação com a obra e com o artista” (SILVA, 2016, p. 92).

Se o contato com um artista é benéfico no sentido que ele mesmo pode expor aos alunos sobre seus processos criativos a fim de motivá-los às possíveis soluções artísticas, ainda desconhecidas e familiarizá-los com a noção de ver o mundo de uma forma subjetiva ou poética (COHN, 2013). Por outro lado, é interessante pensar que assistir ao processo criativo de um artista em um filme pode ser mais eficiente por apresentá-lo de forma mais imersiva e objetiva do que sua palestra em sala por exemplo.

Além disso, é possível que os alunos vejam o processo criativo de artistas já falecidos ou de alguns que dificilmente poderiam visitar a escola. Estes filmes podem funcionar “como um momento de sensibilização através não só da arte, mas da configuração narrativa do filme, em que, nesse caso específico, a emoção é fator de estreitamento nas relações fruidor/arte/artista” (SILVA, 2016, p. 93).

³¹⁵ Cita-se, como exemplo, o Colégio Estadual Infante Dom Henrique, no Rio de Janeiro (RJ), que conta com a Gibiteca Edmundo Rodrigues. O espaço oferece sessões de cineclube e conta com uma rádio escolar, conduzida pelos alunos, onde são abordados diversos temas e a agenda cultural da escola e seu entorno. <https://www.instagram.com/gibiteca_edmundo_rodrigues/> Acesso em: 21 de fev. 2022.

Esse documentário é um exemplo disso. O filme é dividido em duas partes. A primeira tem um aspecto bastante formal sobre Picasso e “apresenta uma cronologia a respeito de sua biografia e das mudanças no estilo do artista” (GALANTERNICK, 2012, p. 61). As pinturas são apresentadas em preto e branco, acompanhadas de uma narrativa e enquadramentos variados, por vezes, mostrando a obra inteira ou apenas uma parte dela que funciona como uma contextualização. As obras são vistas como ilustrações sendo folheadas em um livro.

A segunda parte começa com Picasso em seu estúdio em Vallauris, França. São apresentadas obras realizadas com diferentes materiais e suportes, entre elas algumas esculturas e seus esboços. Picasso é filmado pintando sobre um vidro transparente, de forma que vemos o momento da criação artística e a relação do corpo do artista com o ato criativo. Essas performances reforçam o conceito de que “o corpo é o ponto de partida para o ato de criação” (GOTTARDI; CARVALHO, 2017, p. 8323).

Dessa maneira, pode-se explorar a ligação que as crianças fazem das obras de arte com seus próprios corpos. O alunos, na fase da infância, não olham a obra apenas “com os olhos. Seu corpo inteiro participa. Eles tem facilidade de imitar o que veem, incorporando literalmente a imagem que logo serão capazes de descrever com gestos” (BARBE-GALL, 2012, p. 14). A associação do processo criativo com o corpo estimula a sensibilidade em relação a si próprio, como um ser criador. O processo criativo se dá a partir das transformações corpóreas que realizamos. O ato de criação artístico é potencializado quando temos uma percepção sensível sobre nosso corpo e formas de fazer arte (OSTROWER, 1978).

O filme possibilita que os alunos tenham contato com a “presença” de um pintor já falecido. Apresenta-se aqui, na espectadorialidade do filme, um momento específico de fruição da presença de uma criação artística e, não apenas, a experiência estética de ver a pintura. Um momento em que não se está necessariamente “ensinando” aos alunos, mas lhes proporcionando o contato com o momento da criação de uma imagem artística (GUMBRECHT, 2010).

A visita a Picasso de Paul Haesaerts é famosa pelas suas cenas do gênio pintando sobre vidro, uma técnica mais tarde desenvolvida no filme de Henri-Georges Clouzot, “*O Mistério de Picasso*”. (...) Isto remete ao primeiro cinema animado, onde pioneiros como Stuart Blackton ou Emile Cohl aparecem a criar desenhos por magia, por um lado mostrando as suas mãos a desenhar e por outro a vida independente e animada do referido desenho. Eles apresentam-se como mágicos aproveitando as incertezas e os cantos da percepção, atores e diretores do espetáculo histórico da visão, por vezes

explorando a infinita reflexão do teatro dentro do teatro, um tema tão caro a Picasso (SOTO-CALZADO, 2019, p. 9, tradução nossa³¹⁶).

FIGURA 89 - FOTOGRAMA DO FILME “VISITA A PICASSO” (1949) - FONTE: FILM AFFINITY³¹⁷.



Outro aspecto interessante das cenas de Picasso pintando é o uso da música que remete às trilhas musicais improvisadas por organistas nas exhibições do primeiro cinema³¹⁸. As partituras eram criadas especificamente para acompanhar os filmes. A mais comum era a “música descritiva. Assim, podia-se encontrar música para qualquer tipo de situação: música para catástrofe, música misteriosa, música para incêndio, música para navio afundando” (CARRASCO, 2007, p. 41). Nesse filme, a composição musical, à semelhança da trilha sonora de um filme de suspense, ao associar sons e imagens, cria no espectador um clima de expectativa diante da produção artística que está sendo concebida no vidro pelo pintor. Um “crescendo musical pode criar uma expectativa em relação ao máximo de intensidade que ele vai alcançar, criando uma sensação de tempo, pois temos uma referência auditiva de limites de intensidades sonoras” (BAPTISTA, 2007, p. 24).

Há um grande número de representações de animais no filme. A relação dos alunos com animais, de forma próxima, ou não, pode contribuir em uma apropriação mais consciente de como expressar uma experiência afetiva pela arte, assim como “a espiritualidade dos animais

³¹⁶ “‘*Visita a Picasso*’, de Paul Haesaerts, es famosa por sus escenas del genio pintando sobre un cristal, técnica desarrollada posteriormente en la película ‘*El misterio Picasso*’ de Henri-Georges Clouzot. (...) que lo emparenta con el primer cine de animación, donde pioneros como Stuart Blackton o Emile Cohl aparecen creando mágicamente dibujos, por un lado mostrando sus manos dibujando y por otro la vida independiente, animada, de dicho dibujo. Se erigen en magos aprovechando las incertidumbres y rincones de la percepción, actores y directores del espectáculo histórico de la visión, a veces explorando la reflexión infinita del teatro dentro del teatro, un tema tan grato al propio Picasso”.

³¹⁷ Disponível em: <<https://www.filmaffinity.com/en/film292660.html>> Acesso em: 06 de abr. 2020.

³¹⁸ “O primeiro cinema pode ser dividido em duas fases. A primeira corresponde ao chamado cinema de atrações (de 1894 a 1906/1907). A segunda fase é nomeada período de transição, quando os filmes passam gradualmente a se estruturar como narrativa (de 1906 a 1913/1915)”. <<http://gpcinejor.blogspot.com/2013/05/fases-do-primeiro-cinema.html>> Acesso em: 23 de set. 2021.

expressionistas de Franz Marc, o movimento agitado do cão de Giacomo Balla³¹⁹, ou (...) em desenhos de Picasso que retratou seu pequeno Lump³²⁰” (FORTES JÚNIOR, 2016, p. 117).

FIGURA 90 - PABLO PICASSO - “A CABRA” (1952) - LITOGRAFIA SOBRE PAPEL - 17 X 19 CM - COLEÇÃO PARTICULAR - FONTE: MUTUAL ART³²¹.



(...) é possível trabalhar a história da arte juntamente com a história da relação do indivíduo com os animais. Essa junção é possível, pois desde os primórdios as expressões artísticas geralmente possuem algum tipo de representação de animais. E o tratamento desses conteúdos é de fundamental importância para a compreensão e o desenvolvimento estético, artístico e crítico dos estudantes (SANTOS; ANGELI, 2018, p. 5).

A partir das representações criadas pelos alunos no meio audiovisual, criam-se possibilidades de práticas culturais e proporciona-se maior aproximação entre escola, seu entorno e os alunos. A compreensão de um filme como obra de arte oportuniza que os alunos revelem suas verdades a partir de manifestações audiovisuais. Oportunizar que outros alunos possam contemplar esses filmes pode viabilizar que eles criem significados próprios a partir de expressões aparentemente fechadas. Esse ato criativo pode ocorrer na forma de debates, como uma mesa-redonda, um cineclubes ou no próprio ato da criação artística audiovisual.

O protagonismo dos alunos em suas produções simboliza a aproximação entre a compreensão de conteúdos escolares e a autocompreensão de seus próprios caracteres como seres pertencentes ao mundo e como criadores de manifestações próprias ao apresentarem suas sensibilidades e autoconhecimentos. Eles podem perceber a relevância da autoria da obra para

³¹⁹ “*Dinamismo de um cão na coleira*” (1912).

³²⁰ Cachorro da raça *Dachshund*, que viveu com Picasso por seis anos e que serviu como modelo para diversos desenhos e pinturas do pintor espanhol.

³²¹ Disponível em: <<https://www.mutualart.com/Artwork/Goat/8D2974A6742A0C6C>> Acesso em: 03 de jun. 2020.

a importância e existência da mesma de forma mais consciente e explícita por eles terem criado e “serem” parte daquela manifestação.

Os filmes realizados pelos alunos podem ser inscritos em festivais, que contemplam categorias escolares ou categorias para crianças e jovens. Os professores ou a direção escolar, que almeja este fim devem atentar para detalhes relativos a esse tipo de exibição que ultrapassa os muros escolares como: autorização de imagem pelos responsáveis³²² e possibilidades de comparecimento e participação dos alunos à exibições/eventos desta natureza, especialmente quando fora do ambiente escolar.

A prática cinematográfica escolar é culturalmente significativa para o processo de ensino-aprendizagem de artes plásticas dos alunos, por se apresentar como uma linguagem transformadora, que implica em uma educação libertadora e emancipadora ao possibilitar que os alunos desenvolvam um pensamento significativo sobre si mesmos (FREIRE, 2007). Objetiva-se, com este projeto incentivar escolas a criarem uma associação de prática audiovisual, de forma mais conectada com seus projetos político-pedagógicos, visto que o cinema na educação permite uma avaliação emancipadora a partir de uma prática artística, social e cultural.

4.2 Análise, discussão e resultados esperados da prática cinematográfica escolar

A importância do cinema na educação reside no potencial da formação dos alunos para além do objetivo do acúmulo de conteúdos e informações. Se vivemos em um mundo onde existe uma grande variedade de informações disponíveis, a escola é um elo necessário para que os alunos possam crescer sabendo como filtrá-las e como moldar suas vidas e percepções a partir delas. O emprego do audiovisual em aula pode contribuir para aproximar os alunos de múltiplas manifestações culturais capazes de promover uma formação crítica, perceptiva e cidadã por meio de posturas reflexivas e questionadoras.

O uso do cinema como uma linguagem pedagógica é proposto neste projeto, primordialmente, a professores de artes plásticas, porém a natureza ampla de significados, conteúdos e aspectos culturais e cognitivos possibilita que a pedagogia do cinema possa ser utilizada por professores de outras disciplinas e, inclusive, de forma interdisciplinar.

Desta forma, a primeira barreira a ser quebrada consiste em incutir na gestão a importância de usarmos tais tecnologias em sala de aula, não apenas no

³²² Essa medida serve também para disponibilizar os filmes em alguma plataforma online.

campo do ensino de cinema ou de artes, mas como algo essencial ao funcionamento de toda a escola. Sua utilização traz benefícios também à aprendizagem de todas as outras disciplinas (BARBOSA, 2018, p. 43).

Pretende-se que este projeto motive professores a se aventurarem no exercício estimulante de utilização do cinema em sala de aula. Logicamente não se visou prescrever um livro de regras preestabelecidas para serem seguidas fielmente sem nenhuma adaptação. Pode-se corroborar que o interesse dos docentes em adotar o cinema como prática educacional vem crescendo, tendo em vista o entusiasmo por programas e oficinas de aperfeiçoamento e o aumento da procura por parte de profissionais do curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual da UFF (NOVA; REIS; FRIGOTTO, 2015). A oferta de cursos e oficinas que promovem o conhecimento da linguagem cinematográfica para educadores é de grande valia para que o cinema seja abordado com maior propriedade. Afirma-se o mesmo sobre questões relacionadas à apreciação fílmica e ao amplo conhecimento da diversidade de produções.

No ambiente escolar, pode-se iniciar pelo básico: a própria apreciação fílmica. Qualquer professor que goste de assistir a um filme pode realizar uma apreciação e dialogar sobre que mensagens a obra transmite, sem a necessidade de discorrer sobre detalhes técnicos. Assim como na pintura, a apreciação crítica é o cerne da obra de arte.

O material pedagógico que visa-se elaborar, futuramente, apoia-se na pedagogia da apreciação de Bergala (2008) que ressalta a importância da elaboração de uma videoteca escolar. A necessidade de sua formação está no fato de que apenas apresentar aos alunos alguns filmes ao longo do ano letivo não é o suficiente para desenvolver neles um gosto genuíno pela apreciação cinéfila. Dá-se a oportunidade para que eles tenham acesso a filmes, fora do horário da aula e sem o peso de avaliações ou aprendizado de conteúdo, o que pode servir para entusiasamá-los e não pensar nas sessões de filmes como “tarefa escolar”. Eventualmente, os alunos podem, inclusive, rever filmes que foram vistos em séries anteriores. Além disso, contribui-se para que eles percebam o conhecimento como uma rede de significados interligados, já que a forma e a ordem dos filmes selecionados são pensadas de maneira a se interligarem significativamente, não apenas com a disciplina de artes plásticas, mas também com outras disciplinas por consequência.

Acrescenta-se, também, o fato de que, quando assistimos a um filme que retrata uma época diferente da que vivemos, ele assume novos e múltiplos significados. Possibilitar que os alunos criem por conta própria uma espécie de elo com os filmes que eles têm mais afinidade, e que poderá alterar-se ao longo do tempo, permite que o universo particular deles colabore na composição de um vínculo mais significativo entre o aspecto afetivo pessoal e o universo de

conhecimento objetivo e abstrato da escola. A proposta de apresentar aos alunos filmes em uma ordem que vai-se desenrolando gradativamente a complexidade da leitura dos títulos, paralelamente, à evolução do desenvolvimento cognitivo na aprendizagem, é pensada com base na capacidade de um indivíduo se esforçar a longo prazo na apreciação artística do que lhe parece a princípio estranho. Ou seja, desenvolvendo e aperfeiçoando a habilidade de apreciar.

Foi justamente assim que aprendemos a amar todas as coisas que agora amamos. Afinal sempre somos recompensados pela nossa boa vontade, nossa paciência, equidade, ternura para com o que é estranho, na medida em que a estranheza tira lentamente o véu e se apresenta como uma nova e indizível beleza: é a sua gratidão por nossa hospitalidade (NIETZSCHE *apud* BERGALA, 2008, p. 72).

O desenvolvimento de um hábito cinéfilo com disposição à diversidade artística é lento e pode ser, às vezes, alcançado apenas no fim da trajetória escolar. Não se trata de uma ambição de acabar com o interesse do aluno pelos *blockbusters* e o entretenimento pessoal, mas estimular, que na busca por uma alteridade, ele possa ser imbuído de uma percepção crítica, capaz de contribuir para a formação do seu ser. É impossível ditar um ritmo comum a todos os alunos de uma turma em relação à experiência fílmica, assim como nas facilidades/ dificuldades de aprendizado. Apesar de ser fundamental que o docente consiga identificar o ritmo de cada aluno, é importante permitir que os alunos possam perceber e configurar seus próprios ritmos sem a constante supervisão de um professor ou orientador. “A cada momento que o dispositivo se tornar um homogeneizador de ritmos de atenção e um estabilizador de conexões, são os processos subjetivos que perdem em invenção e diferença” (MIGLIORIN, 2015, p. 120).

Bergala (2008) afirma que é importante evitar a utilização de filmes “mediócras” por não estimularem a criatividade, percepção ou senso crítico. A pertinência da qualidade artística dos filmes apresentados é de grande valia para vencer as desconfianças de docentes e das instituições que não se sentem à vontade para utilizar o cinema como linguagem didática por considerar perigoso ou improdutivo associar entretenimento ao ensino. Colocar os alunos em contato com obras fílmicas de valor cultural e artístico reconhecidos possibilita uma ampla gama de experiências sensíveis e críticas de modo a enriquecer o repertório cultural e criativo dos alunos. Dessa forma, estimula-se o desenvolvimento de suas personalidades, individualidades e dos aspectos cognitivos em seus aprendizados (CANDAUI, 2011).

Defende-se, porém, que em contraposição ao entendimento de Bergala (2008) de que a apreciação de *blockbusters* em sala de aula seria um ato de rendição ao imediatismo do mercado audiovisual, este projeto destaca a importância de não privar os alunos destes filmes. Reforça-

se que na Educação Básica, crianças e jovens costumam ter um interesse mais passional em relação a conhecimentos externos. Aponta-se como mais significativo o aprendizado que procura se relacionar com suas vivências. O uso do cinema como objeto de estudo e apreciação nas aulas de artes plásticas pode ser significativo no desenvolvimento de um engajamento mais profundo dos alunos com os conteúdos artísticos (DEWEY, 1965).

Convém, porém, salientar que estes filmes surgirão gradativamente em meio a outros cuja natureza e forma sejam mais significativos em uma alternativa a um gosto cinematográfico mais imposto pela indústria. Não se considera, então, que partir de uma abordagem dos gostos estabelecidos das crianças, seja um problema, até pelo motivo de que esses gostos, normalmente, vêm de uma tendência bem intensa de *marketing* da indústria cinematográfica.

Por outro lado, ratifica-se que, na arte-educação, como já citado, é importante que as imagens artísticas sejam analisadas de forma tão profunda quanto as do entretenimento, publicidade e informativas, por exemplo. Aprender a ler arte também implica aprender a ler visualmente o mundo ao redor, tornando assim um indivíduo apto a compreender e perceber tudo à sua volta. Sugere-se o uso de alguns *blockbusters* como uma forma de observar como, por vezes, é possível, também, encontrar traços de expressões artísticas de grande valor em manifestações mais voltadas à cultura de consumo do que à uma cultura de apreciação sensível.

Além disso, assistir a um filme *blockbuster* em uma escola não tem o mesmo significado que assistir em um cinema de *shopping*, por exemplo, onde a relação com a diversão e o consumismo estão mais potencializadas, enquanto que, na escola, elas acabam sendo secundárias ou ausentes. O mesmo pode-se dizer de ver um filme em casa ou no celular de descompromissadamente. Assim, o aluno pode ter uma visão mais aprofundada do filme em si.

Cada época possui sua própria sensibilidade, porém certos códigos perduram. A partir da experiência sensorial dos alunos com estes filmes é possível a estimulação de uma percepção sensível por meio de imagens expressivas, cujos valores dramáticos facilitarão o processo de assimilação sensorial.

O decurso de apresentar obras de arte para crianças e jovens pode, por vezes, ser bastante simples ou bem árduo, mas dificilmente será espontâneo ou imediato. Afinal, “(...) os professores não podem controlar o modo de endereçamento³²³ nem mesmo por meio de práticas

³²³ “O conceito analítico de modo de endereçamento se originou no campo das Teorias de Cinema, mas foi adaptado para o campo de estudos educacionais, por Elizabeth Ellsworth. E tal como essa autora sugere, aquele conceito pode ser utilizado no contexto das relações entre professores e alunos. Em sala de aula, os modos de endereçamento revelam ‘quem’ os professores pensam serem os alunos, bem como posições que aqueles supõe ou desejam que estes assumam ao longo das aulas, como forma de melhor interação e compreensão do que está sendo ensinado” (GARCIA, 2013, p. 28460).

pedagógicas como, por exemplo, as práticas chamadas de ‘dialogais’, cuja intenção seja regulá-lo” (ELLSWORTH, 2001, p. 43-44).

É importante que desde cedo os alunos sejam apresentados a obras de arte por meio de modos sedutores e adequados ao entendimento e aos fundamentos cognitivos de determinada idade. Ou seja, apresentar uma pintura ou um filme sob o argumento de relevância cultural ou artística apenas não é o suficiente para que uma criança assimile a importância de uma obra.

Não obstante, por meio da *abordagem pentagonal*, vislumbra-se a importância didática de uma apreciação mais analítica de *blockbusters*, objetivando-se a emancipação dos jovens, de forma a não serem apenas reféns das imposições de uma poderosa indústria midiática e cultural. Em outras palavras, deve-se evitar que a linguagem audiovisual seja mal aproveitada e torne seus espectadores meros consumidores de uma indústria fílmica e de novas tecnologias sem absorver nada de novo ou construtivo. “A manutenção do poder e do controle sempre estiveram por trás dos grandes produtores de conteúdos midiáticos e do desenvolvimento das tecnologias” (GOULART, 2022, p. 4).

Ressalta-se, inclusive, que os alunos que já possuem um gosto desenvolvido por estes filmes, considerados de menor valor artístico, podem experimentar uma mudança no seus gostos pessoais ao observar as possibilidades significativas, tanto de forma estética, quanto narrativa que podem fugir a um lugar-comum da ideia de um filme (BERGALA, 2008).

Talvez uma determinada pedagogia funcione porque essa diferença no endereçamento, essa mudança de endereçamento transfere seu público de um lugar no qual eles não querem mais estar/mas talvez ainda não tenham sequer se dado conta disso para um lugar que eles queiram experimentar por um tempo /mesmo sem saber com segurança o que eles farão e encontrarão lá (ELLSWORTH, 2001, p. 49).

Logicamente isso não acontecerá abruptamente, especialmente com os alunos de uma faixa etária mais alta, detentores de noções e concepções do mundo mais consolidadas, cristalizadas, e que interpretam o cinema como sinônimo de diversão “pipoca”. O tempo que pode levar para que um aluno desabroche para essas perspectivas, vai depender da personalidade de cada um e como ela será guiada pelo docente. Mas, é importante, que não se conduza com indiferença, pois, “sejam quais forem os traços identificáveis num objeto de experiência estética, o estatuto das nossas respostas será sempre historicamente específico - mesmo se, do lado da experiência, o ritmo da transformação histórica for muito lento” (GUMBRECHT, 2010, p. 133-134). Afinal, alunos são pessoas em formação, o que acarreta na

importância de apontar a pluralidade de estéticas audiovisuais de forma reflexiva e não impositiva. Eles precisam sentir-se interessados em assimilar esta diversidade.

O fascínio pelo objeto, pela obra, pode-se originar de um contato inicial de estranhamento e que conduz o aluno a sair de sua zona de conforto (CAMARGO, 2010), tal qual o fogo fascinava o ser humano há milhares de anos, antes dele compreendê-lo e controlá-lo (PINTO, 2018). Na história da arte, esses estranhamentos foram sendo acarretados pelas rupturas artísticas. “Assim não basta que exista uma sensação de pertencimento genérico para que o homem liberte-se da categoria comum, é fundamental a ruptura da pseudoconcreticidade através da particularidade” (CAMARGO, 2010, p. 52).

(...) um dos mais importantes pontos a salientar é o convite estendido ao observador desde o advento da arte moderna. (...) entender que o que permite a você gostar hoje de uma obra contemporânea foram aquelas rupturas e quebras que Rodin, Picasso, Duchamp, Calder, entre tantos outros, mesmo seus antepassados, instauraram. Esses movimentos, revolucionários ou evolucionários, ensinam que podemos hoje gostar ou não mais livremente. Convidam a uma postura menos reativa quando nos deparamos com uma obra instigante, que traz de uma maneira nova e por vezes estranha, a intenção da mudança, da busca da proposição de algo novo, quer em forma ou conteúdo, por um artista ou movimento dos dias de hoje (CASAROTTI, 2017, p. 15).

A apreciação de pinturas e filmes na escola não consiste apenas no ensino dos cânones artísticos e na interpretação de significados narrativos e estéticos. O momento do contato com a obra revela o potencial que ela tem de transmitir sensações por meio da imagem. A experiência estética se dá de forma mais perceptiva e ativa e menos descritiva e passiva. Ensina-se o contexto de uma obra ou como ler uma obra, mas não ensina-se a como sentir uma obra. Aponta-se este conceito como de difícil estímulo, devido à excessiva racionalização nas disciplinas escolares. Cabe ao docente propiciar condições favoráveis para que o aluno possa aflorar sua sensibilidade perceptiva.

Não existe nada de edificante em momentos assim: nenhuma mensagem, nada a partir deles que pudéssemos, de fato, aprender - por isso, gosto de me referir a esses momentos como “momentos de intensidade”. Provavelmente porque o que sentimos não é mais do que um nível particularmente elevado no funcionamento de algumas de nossas faculdades gerais, cognitivas, emocionais e talvez físicas. A diferença que fazem esses momentos parece estar fundada na quantidade. E gosto de combinar o conceito quantitativo de “intensidade” com o sentido de fragmentação temporal da palavra “momentos”, pois sei - por muitos momentos frustrantes de perda e de separação - que não existe modo seguro de produzir momentos de intensidade, e é ainda menor a esperança de nos agarrar a eles ou de prolongar a sua duração. Na verdade, antes de ouvir minha ária favorita de Mozart não posso

ter certeza de que sua doçura tomará de novo conta do meu corpo. Pode ocorrer - mas sei e já antecipo a reação de lamento acerca dessa experiência - que será só por um instante (se, de todo, acontecer) (GUMBRECHT, 2010, p. 127).

Apona-se que alguns resultados esperados podem ser decorrentes de um desenvolvimento da capacidade de percepção crítica dos alunos de distinguirem a qualidade ou sua falta em um filme, o que pode implicar em vislumbrar tal fato, até, em obras já vistas por eles anteriormente (BERGALA, 2008). Poderá haver exceções de alunos que não estejam assistindo a um filme em aula de forma inédita. É importante que a escola afaste-se da ideia de controle e esteja atenta ao inesperado na individualidade admirável ao invés de presumir um lugar-comum de forma subjetiva no campo simbólico do aprendizado. Muitas vezes o impossível mostra-se bem possível e é preciso saber lidar com isso (ALMEIDA, R. 2002).

Entende-se que a prática fílmica como fazer artístico contribui para que os alunos pensem e produzam “arte como pensamento visual reflexivo” (BARBOSA, 1998, p. 24). Vivemos um tempo de democratização e hibridização dos meios de produção culturais e artísticos, que favorecem a tomada e ressignificação de campos culturais a partir de leituras e um pensamento pós-moderno (CANCLINI, 2011). É essencial que a escola se aproprie e também oportunize o encontro destas linguagens e tecnologias com o aprendizado dos alunos.

Dentro deste panorama, é importante pensar a convergência das Artes e das comunicações para que possamos compreender os atravessamentos que possibilitam a nossa formação enquanto consumidores e produtores à medida que o uso que fazemos a partir daquilo que consumimos gera um produto seja ele político - ao promover a reflexão, o pensamento crítico -, artístico e cultural (SILVA, 2016, p. 59).

Por ser realizada por alunos, sob o prisma de prática artística inovadora e, ainda, sob o ponto de vista da acessibilidade midiática e tecnológica, a realização de um filme na escola é uma ação que permite a um aluno a reivindicação de seu papel como parte de uma estrutura sociocultural na função de difusor de uma cultura que transcende os limites impostos pelas definições de culto e popular e emula uma prática social inerente a uma formação cidadã. Afinal “(...) transformar a cidadania digital em política pública consolidada (...) o reconhecimento de que a exclusão digital amplia a miséria e dificulta o desenvolvimento humano local e nacional. (...) Estar incluído na sociedade é condição vital para o desenvolvimento de qualquer cidadão” (MARTINI, 2005, p. 21-22).

Dessa forma, o cinema pode integrar uma metodologia de ensino, que não seja restrita a um dispositivo fundamentado na formação homogênea e instrumental, mas sim, que promova

uma formação que reconhece e valoriza as diferenças em sala de aula por meio de perspectivas críticas e interculturais que possibilitam uma reinvenção da escola.

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar (CANDAU, 2011, p. 253).

Não se trata de fornecer aos alunos um manual do jovem cineasta para que eles sigam e que se forme uma fornalha de diretores geniais para a próxima geração do cinema brasileiro ou, ainda, que algum aluno realize, de forma precoce, um filme para ser premiado em um concurso de curtas e ser alçado ao sucesso como Steven Spielberg³²⁴. Pode-se dizer que esse material serve como base para um aprendizado artístico que oferece estímulo para o desenvolvimento de uma percepção criativa. Não se ensina a ser um artista. Levar os alunos a atuarem como realizadores implica em estimular suas intuições artísticas e perceptivas a produzir algo que dialoga significativamente com seus anseios, suas visões de mundo e sentimentos pessoais. Não é ensinar um modo de fazer, mas estimular um modo de criar (BERGALA, 2008).

A pedagogia do cinema almeja apresentar aos alunos diferentes formas de redescobrir aspectos de seus cotidianos sob novos pontos de vista, pela apreciação e pela realização de filmes. “O cinema é documento e desejo, percepção e crítica, história e imaginação, reprodução e invenção. Todas essas esferas nos parecem inalienáveis e especialmente intensas quando pensamos o cinema em um processo educativo” (MIGLIORIN, 2015, p. 186).

Não se trata de transformar professores de artes plásticas em professores de cinema, nem de ensinar o que são “filmes ruins” e o que são “filmes bons”. O objetivo não é formar cineastas (embora nada impeça que algum aluno o almeje no futuro) mas formar cidadãos através da cultura e da arte. Tampouco objetiva-se a pretensão da escola de ensinar a “gostar de filmes culturais”, assim como não se ensina literatura pretendendo levar os alunos a gostarem de todos clássicos ou educação física levando-os a apreciarem todos as modalidades esportivas.

O ensino de Arte deve basear-se num processo de reflexão sobre a finalidade da Educação, os objetivos específicos dessa disciplina e a coerência entre tais objetivos, os conteúdos programados (os aspectos teóricos) e a metodologia proposta. Pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos sobre a

³²⁴ O cineasta Steven Spielberg venceu um concurso de curtas com um filme de 40 minutos sobre a Segunda Guerra Mundial aos 13 anos.

diversidade de pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico (PARANÁ, 2008, p. 20).

Argumenta-se que existe uma aspiração determinante por parte de professores em geral em adquirir conhecimento e disponibilidade acerca dos meios que possibilitam a utilização do cinema em sala de aula. A viabilidade de se aprofundar em um diálogo significativo com os alunos proporcionada pelo uso de mídias audiovisuais na educação é um fator estimulante para que professores se sintam encorajados por programas de aperfeiçoamento e qualificação, além de materiais pedagógicos específicos. Pode-se através destes processos sensíveis de colaborações entre dois meios artísticos ao mesmo tempo distintos e tão próximos almejar alcançar as realidades, preocupações e vivências dos alunos e os meios que os cercam a fim de desenvolver um ambiente escolar mais lúdico e estimulante (MILLER, 2014). “Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada” (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 70).

Reflete-se também sobre a importância desta pesquisa em orientar a articulação da *abordagem pentagonal* com a gestão escolar vide que é um projeto que necessita de uma demanda material significativa para ser posto em prática de forma efetiva. Através dela pode-se pensar como o espaço escolar pode oferecer múltiplas possibilidades de significação criativa e artística para a prática cinematográfica estabelecendo um elo de aprendizado entre alunos e escola por meio do audiovisual. É de extrema relevância que o material proposto nesta pesquisa, assim como suas abordagens e práticas, insista-se, não sejam encarados como uma fórmula exata a ser aplicada em qualquer contexto, sob quaisquer condições.

É importante frisar o peso do papel da gestão escolar na aplicação deste projeto, por sua característica de ocorrer a longo prazo, em relação aos seguintes pontos: a aplicação do material, o tempo disponível, a ação e os resultados que podem ser alcançados mediante seu emprego por meio da *abordagem pentagonal*. É imprescindível que o projeto tenha continuidade e não aconteça como algo pontual restringindo suas ações e efeitos na comunidade escolar.

Por fim, aponta-se que a potencialidade da tecnologia da realidade virtual no ensino de artes plásticas “pode tornar a experiência estética do aluno na apreciação artística mais atrativa e significativa ao adequar os meios pedagógicos da leitura de imagens às inovações tecnológicas presentes na sociedade” (BUGARIN, 2021b, p. 4).

Pretende-se apontar um caminho introdutório e incentivador para uma maior utilização desta tecnologia no ensino de artes plásticas e na educação em geral. Aponta-se que, pelo tema ser ainda pouco explorado, “estamos apenas vislumbrando a ponta do iceberg dessa tecnologia

revolucionária que deverá transformar o modo como vemos e interagimos com o mundo” (SILVA, 2021, p. 5).

Objetiva-se que o material pedagógico proposto neste projeto incentive, não apenas a institucionalização do cinema como meio de ensino, mas também a adoção da realidade virtual no ensino de artes plásticas. Embora, ela já esteja de certa forma sendo reconhecida e utilizada por setores educativos de museus, sua utilização escolar ainda necessita de mais incentivo e pesquisa. Desta forma, visa-se reforçar possíveis interesses de professores e escolas no uso dessa tecnologia, mesmo que ainda de forma tímida, pois “as tecnologias levam um tempo de transição até que descubram suas próprias poéticas e formas de se produzir experimentações unicamente estéticas e originais” (BORDINI; PAIVA, 2018, p. 103), e, também, por uma percepção equivocada de que ela não poderia ser usufruída por um baixo custo³²⁵.

A discussão do uso das novas tecnologias na sala de aula é imprescindível, principalmente quando se trata de alunos que são nativos digitais³²⁶. (...) A realidade virtual veio para trazer uma clareza ainda maior devido às suas características de interação em tempo real em ambientes tridimensionais. Essas características aliadas ao relativo baixo investimento no *Google Cardboard* e ao massivo uso de *smartphones* pelos estudantes tornam a utilização de tal tecnologia em sala de aula possível (FURTADO; NUNES, 2021, p. 187).

É evidente a relevância didática do audiovisual, seja do cinema, seja da realidade virtual, por propiciar o lúdico, o sensível, o corpóreo e o imersivo no ensino de artes plásticas. Contudo, a pesquisa mostrou que projetos desta natureza são necessários em prol de maior promoção ao fomento do cinema como uma prática educacional inovadora e que possibilita uma avaliação mais emancipadora dos alunos, ao incentivá-los a refletirem sobre uma produção cultural que visa uma formação cidadã a partir da observação e do sentimento de pertencimento ao mundo. A forma como os alunos percebem e ressignificam determinados aspectos estéticos pode variar de acordo com suas percepções, vivências e momentos.

Indica-se que a pedagogia da criação pode funcionar tal qual a pedagogia do fragmento. Ao invés de os alunos realizarem um curta-metragem completo, pode-se levá-los a realizar apenas a cena de abertura, ou a de encerramento ou a do meio. Desta forma estimula-se a imaginação criativa dos alunos-realizadores e dos alunos-espectadores, assim como assistir a trechos de filmes aguçou suas percepções imaginativas. “A força de evocação imaginária é

³²⁵ Vide as respostas dos professores no questionário sobre o tema.

³²⁶ Termo criado por Mark Prensky (*apud* HONG, 2016) para se referir às pessoas nascidas a partir da década de 1980, cujo crescimento em meio ao vertiginoso progresso da tecnologia digital as leva a desenvolverem maior facilidade e afeição por estas tecnologias que vão se renovando cada vez mais.

incomparável: no caso do trecho, aquilo que não se vê permanece misteriosamente presente e carrega ressonâncias profundas, quase sempre ausentes do curta” (BERGALA, 2008, p. 188).

Não se deve pensar que um filme deva ser apreciado ou entendido da mesma forma por todo espectador. Não se deve esperar o mesmo de filmes escolares. Assim como, há pessoas que preferem admirar a pintura do Renascimento e outras optam por apreciar obras do suprematismo³²⁷, filmes de diferentes gêneros têm certas preferências entre as pessoas e, por conseguinte, aspectos narrativos: final triste ou alegre, fechado ou aberto, ritmo rápido ou lento, fotografia escura ou clara, etc. Como objetivo de desdobramento desta pesquisa e aplicação prática da *abordagem pentagonal*, apresenta-se o projeto de um material pedagógico, que visa apresentar contribuições para o ensino de arte em geral, como um produto educacional.

³²⁷ Movimento artístico que tinha as formas geométricas mais básicas do quadrado e círculo como base na sensibilidade e minimalismo das formas. Ou seja, exaltar a supremacia pura do sensível. Seu fundador e principal expoente foi o pintor russo Kazimir Malevich.

5. MATERIAL PEDAGÓGICO

A pesquisa realizada com professores, apresentou três perguntas direcionadas às possibilidades relacionadas à elaboração de um material pedagógico. A primeira, já citada anteriormente, questionou os professores sobre a origem da predisposição para utilizar o cinema de forma pedagógica. Cita-se que, dos 39 professores que assinalaram a orientação de um livro didático, 29 trabalham na rede pública (37,2%) e 15, na rede particular (45,5%). Dentro dos 39, 14 são professores de arte (58,3%), com oito atuando na rede pública (40%) e nove, na rede particular (69,2%). Dos 19 que sinalizaram orientação por algum curso de formação, 15 trabalham na rede pública (19,2%) e quatro, na rede particular (12,1%). Desses 19, há somente três de arte (12,5%), sendo um da rede pública (5%) e dois da rede particular (15,4%). Já, dos 33 que apontaram o projeto pedagógico da escola em que trabalham, 29 trabalham na rede pública (37,2%) e nove na rede particular (27,2%). Desses 33, temos oito de arte (33,3%), com seis atuando na rede pública (30%) e cinco na rede particular (38,5%). Dentre os 19 que relataram ter sido conduzidos por algum projeto pontual realizado na escola onde trabalham, 15 atuam na rede pública (19,2%) e sete na rede particular (21,2%). Desses 19, oito são professores de arte (33,3%), com seis atuando na rede pública (30%) e quatro na rede particular (30,7%). Por fim, dos 75 que apontaram a iniciativa própria, 61 trabalham na rede pública (78,2%) e 23 trabalham na rede particular (69,7%). Desses 75, temos 23 de arte (95,8%), com 17 que atuam na rede pública (85%) e nove que atuam na rede particular (69,2%).

A propósito, ainda, sobre esta primeira pergunta, havia uma sexta opção, onde o professor poderia explicar qualquer fonte ou direcionamento que não estivesse explicitado nas opções anteriores. Apenas dois professores assinalaram algo. O participante 23, professor de arte, da rede particular, afirmou sua vontade em “contemplar o ensino além da sala de aula” e o participante 37, de geografia, da rede pública, disse que “as escolas nunca apoiaram de fato...”, o que dá a entender que sua maior motivação é a iniciativa própria.

Embora seja notório que a rede particular possui, proporcionalmente, mais recursos e equipamentos tecnológicos do que a rede pública (EDUCA MAIS BRASIL, 2021; FERRARI, 2021), aponta-se como muitas escolas privadas ainda têm um foco muito voltado para o ENEM e vestibulares, especialmente no Ensino Médio, deixando de lado o investimento em ações que visam o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e culturais (BAPTISTA, 2019). Analisando os depoimentos a respeito da motivação a adotar-se, em aula, práticas pedagógicas com o cinema, reflete-se sobre o que os docentes alegaram a respeito de orientações por parte da direção/coordenação escolar (“curso de formação de professores”, “projeto pedagógico da

escola” e “projeto pontual da escola”). O número de professores que atuam na rede particular, e que assinalaram alguma destas opções, esteve abaixo de 30% nas três respostas.

Ainda, em relação aos professores da rede particular, apenas a opção de “livro didático” teve índice acima de 40% e somente “iniciativa própria” teve um número acima de 50%. É pertinente, porém, apontar como algumas escolas particulares vêm alterando esta visão e destinando mais recursos a uma educação que seja mais interdisciplinar e formadora com investimento “na metodologia de projetos como alicerce para conectar conteúdos aos interesses dos alunos e, assim, formar cidadãos conscientes e preparados para enfrentar os problemas de sua comunidade sem perder de vista o que acontece no mundo” (OLIVEIRA, 2017).

Dessa forma, visa-se à relevância do desenvolvimento e aplicabilidade da presente pesquisa tanto na rede pública quanto na rede particular, de forma a objetivar mais dedicação a um ensino que almeja a formação integral dos jovens e não apenas ao resultado de vestibulares, pois “desta forma ele sai mais preparado não só para o mercado de trabalho, mas também para todas as escolhas da vida adulta” (BAPTISTA, 2019).

Na segunda pergunta levantou-se a seguinte questão: “Na sua opinião existem obstáculos para que professores utilizem o cinema como ferramenta na sala de aula?”. Apenas 13 professores (15,5%) assinalaram que não existem obstáculos. Deste total, nove lecionam na rede pública (11,5%) e cinco na rede particular (15,2%). Apesar do percentual relevante de professores da rede pública (ainda que inferior) que negou a existência de dificuldades na adoção de uma pedagogia do cinema em suas aulas, é pertinente constatar a existência de instituições públicas com infraestrutura e recursos equivalentes ou superiores às escolas privadas e que oferecem disciplinas que visam a um desenvolvimento mais sensível da percepção dos alunos. Cita-se como exemplo, o Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp UERJ³²⁸), que oferece disciplinas de fotografia, história da fotografia e design, em salas-ateliê, além das disciplinas de artes visuais e história da arte.

Dentre as justificativas dadas pelos professores, para apontar a ausência de dificuldades, destacam-se as seguintes: o participante 1 afirmou que “um simples celular ou o compartilhamento de *links* dos vídeos já funciona”; o participante 23 disse que “depende muito da metodologia que o professor estabelece no processo de ensino aprendizagem”; e o participante 24 alegou: “Eu não tenho nenhum impedimento, desde que a apreciação venha com o objetivo pedagógico”. Indica-se que estas três respostas são de professores de arte, sendo as duas primeiras de docentes da rede pública e o terceiro, da rede particular. Enquanto a primeira

³²⁸ <<http://www.cap.uerj.br/site/>> Acesso em: 31 de mai. 2021.

resposta enfatizou a facilidade do uso de equipamentos, em especial do aparelho celular, as duas seguintes citaram a importância do uso do cinema estar atrelado a um planejamento prévio.

A grande maioria dos professores afirmou existir obstáculos que atrapalham a adoção de uma pedagogia do cinema na escola. 71 (84,5%) responderam e citaram exemplos de obstáculos, com exceção de um, que disse existirem impedimentos, mas não especificou quais seriam. 20 (28,2%) declararam a ausência de orientação e de percepção por parte da direção, coordenação, professores e às vezes, até dos próprios alunos em relação à importância do cinema na aula: o participante 24 disse que há “falta de interesse, conhecimento e formação e falta de estrutura física e material”; o participante 30 declarou: “Acredito que poderia ser por falta de equipamento na escola e também por resistência à mudança no processo de ensino”; o participante 36 afirmou que “pode ocorrer da coordenação não concordar devido ao tempo hábil”; o participante 57 alegou que “alguns não se interessam pela ferramenta e também a maioria das escolas públicas não oferece recursos para desenvolvimento desse tipo de trabalho”; e o participante 61 acusou que “os obstáculos estão mais na resistência de alguns professores e também na falta de recurso”. Verifica-se que algumas dessas respostas também citam outros dois obstáculos que, inclusive, já foram levantados pelos professores: a falta de recursos (54) (76,1%) e a falta de tempo (8) (11,3%). Dentre os 54 professores que apontaram a falta de recursos, 51 atuam na rede pública (65,8%) e, seis, na rede particular (18,2%).

Observa-se que os professores que citaram a ausência de orientação e de percepção do corpo escolar, narraram o seguinte: o participante 2 disse que “acham que o professor não quer trabalhar e que isso não influencia em nada na educação”; o participante 14 afirmou: “A direção da escola, na maioria das vezes, impede, pede um projeto por escrito antes, como forma de inibir e desmotivar a prática com filme. Uma vez exigiram que passássemos apenas trechos. Tive de conversar para explicar o porquê eu não poderia fazer isso”; o participante 16 declarou: “Infelizmente, utilizar esse tipo de ferramenta em sala de aula ainda incomoda aqueles que acreditam que é uma forma de ‘matar aula’”; o participante 27 expôs que “as orientações para alunos assim como para equipe gestora precisam ser claras e pontuais. Aulas de arte assim como filme... sempre carregaram o estigma de serem pra ‘passar o tempo!’”; e o participante 35 mencionou que “muitas vezes a gestão escolar avalia que o professor quer matar o tempo”.

Tem uma noção que certas direções têm de que a exibição de um filme é ‘matar aula’, é perder tempo que deveria estar sendo dedicado a conteúdo expositivo - o que tem um fundo de verdade, visto que sim, há colegas que agem desse modo, mas é uma generalização infundada e contraproducente. Outro efeito disso é no próprio alunado, que naturaliza essa mesma ideia, o que exige um profundo trabalho didático-pedagógico de desconstrução por

parte do docente para garantir o sucesso de qualquer abordagem que envolva os filmes. Também há a noção de que a produção fílmica por parte dos estudantes só atenderia às demandas da disciplina de educação artística, ou pior, de que só seria válido se seguisse alguma tendência das redes sociais que servisse de divulgação para a escola (participante 12).

Essa resposta acima pontua outro aspecto interessante em relação ao desinteresse ou uso descompromissado do cinema em aula. Os alunos absorvem equivocadamente a ideia de que assistir a um filme não é aula. A pouca utilização dos recursos e de um espaço midiático como uma sala de vídeo pelos professores, “seja por falta de tempo, interesse, seja de prática leva os alunos a pensarem aquele espaço como algo extra, como se não fizesse parte do currículo” (BUGARIN *et al*, 2020, p. 6), ou seja, como recurso e espaço não didáticos.

Dos professores que atuam na rede pública, algumas respostas se destacam: o participante 5 citou que “os aparelhos disponibilizados pela escola nem sempre estão funcionando perfeitamente, inclusive, tem escolas que não possuem o aparelho. Gasta-se um bom tempo de aula somente montando o aparelho na sala para, às vezes, o mesmo não funcionar”; o participante 15 alegou que “faltam ferramentas tecnológicas e verba para deslocamento até o cinema”; o participante 21 afirmou que “faltam recursos para exibição de filmes e a falta de formação dos professores”; o participante 31 respondeu que “às vezes, falta equipamento”; o participante 33 expôs que “falta investimento dos órgãos públicos”; o participante 62 apontou que “há falta de vontade de inovar e ausência de equipamentos de audiovisual na escola (ou de má qualidade)”; o participante 63 disse que “a conexão de internet precisa melhorar muito”; o participante 78 declarou: “Há vários obstáculos. Na minha escola, por exemplo, não existe televisão, lousa, nenhuma forma de passar algum conteúdo através de vídeo. No meu caso, precisei levar, da minha casa, um projetor. Poucas escolas, principalmente do interior, possuem recursos para uma aula que fuja do modelo tradicional”; e o participante 80 atestou: “Falta uma infraestrutura fixa (local, tomadas, internet) adequada. Muitas vezes é um empecilho. Outras vezes, é a aparelhagem que deixa a desejar, ou mesmo não existe. Mas também já desisti por não saber manusear a aparelhagem fornecida”.

Na sala de aula não tem TV e a escola não tem projetor. A única forma de acesso é através do celular. Como a tela é muito pequena, não dá pra mostrar um vídeo muito longo. Eu uso o meu celular porque as crianças não possuem esse aparelho. Eu uso sempre que possível para ilustrar o tema que estou apresentando porque os vídeos sempre atraem mais atenção do que fotos (participante 58).

Sim. Na minha realidade de professora de artes da Baixada Fluminense, sinto muita dificuldade em levá-los a um cinema. Logo, tento reproduzir esse

ambiente na escola com o auxílio de um *data show*. Porém, não vejo isso como algo positivo. Não passar pela experiência de ir até um cinema com a proposta de ser uma aula naquele espaço é bem desanimador. Um grande obstáculo nas escolas públicas é o uso do *data show* ou de computadores. Por isto, comprei um *data show* e levo para a sala de aula. Porém, conheço muitos colegas que abrem mão de trabalhar essa temática por conta da ausência desses materiais (participante 71).

A minha sala de aula tem *data show* e *notebook*, mas às vezes não há internet (sempre roubam os cabos ou a conexão é muito ruim). Às vezes, não conseguimos pegar o computador que fica na sala da direção, geralmente os cabos são quebrados ou roubados dentro da escola. Eu tenho o meu próprio kit cinema (participante 45).

O testemunho acima, salienta que, além do problema frequente de falta de equipamento adequado, algumas escolas também sofrem com descaso, mal cuidado com o material e até furto de aparelhos. O participante também menciona um fato que foi citado por outras respostas no mesmo estilo: muitos professores acabam tendo que usar seus próprios recursos e gastar o próprio dinheiro para conseguir utilizar algum meio tecnológico e midiático em sala de aula.

Dos professores que atuam em escolas particulares destacam-se as seguintes respostas: o participante 56 alegou que “faltam equipamentos de qualidade para as alunas e alunos para acessarem o filme escolhido. E a falta de preparação dos docentes para utilizar essa linguagem”; e o participante 69 disse que “o tempo e a determinação de conteúdos curriculares restringem projetos que demandam mais aulas. Os instrumentos para essa proposta são escassos e muitas vezes a direção escolar não permite/não acredita nessa proposta”. Enquanto na rede pública, os professores mencionam mais falta de recursos físicos e financeiros, na rede particular, eles alegam falta de apoio e recursos pedagógicos.

Apesar de ter sido citada apenas por oito docentes (11,3%), a falta de tempo apresenta-se como um fator determinante para que docentes sintam-se estimulados a buscar abordagens e práticas inovadoras como a pedagogia do cinema. Com muitos professores realizando jornadas duplas ou triplas, fora a enorme demanda por atividades extraclases, como preenchimento e entrega de relatórios, e afins para atender requerimentos de direções e secretarias (FARIA; RACHID, 2015), falta tempo para a utilização, de forma relevante, do cinema na aula.

Pode-se destacar as seguintes respostas: o participante 8 disse que “na maioria das vezes há a falta de recursos financeiros e de logística, além de ‘correria’ de uma escola para outra”; o participante 53 afirmou: “Temos excesso de conteúdos e atividades burocráticas a serem desenvolvidos que nos impedem que possamos usar com maior frequência essa prática”; o participante 67 alegou “falta de estrutura para a exibição e indisponibilidade de colegas

professores em ceder parte de suas aulas quando o que é exibido ultrapassa o horário da aula. Para a filmagem nunca encontrei dificuldades”; e para o participante 81, “falta tempo. Para fazer com calma precisaria de um bimestre no mínimo. Uma vez, pedi aos alunos para produzirem um curta. Eles começaram mas não terminaram por falta de tempo. Até conseguiram filmar mas não deu tempo de editar”.

Dos oito professores, três atuam na rede particular (9,1%), sendo que um atua, também, na pública. Porém a falta de tempo está mais relacionada às demandas que a prática exige do que à falta de tempo hábil na rede pública. Ou seja, o desafio de como administrar o próprio tempo: o participante 73 respondeu: “Ao utilizarmos recortes e filmes necessitamos de planejamento, de conhecimento sobre os títulos e parceria com outros colegas. E tudo isso requer tempo e vontade”.

Como trabalho em uma escola que busca estreitar a relação entre matemática e outras áreas, incentivando os docentes a trabalharem de maneira mais interdisciplinar e utilizando ferramentas das artes, não enfrento muitos obstáculos. Mas posso imaginar que cumprir o currículo e a fragmentação do tempo (às vezes não é possível passar um filme inteiro e os alunos perdem o envolvimento) possam se constituir como obstáculos (participante 59).

A falta de cuidado com o material, citada acima, foi apontada por quatro professores (4,8%). Todos da rede pública. O participante 65, apontou: “Às vezes a deficiência ou ausência de equipamentos, muitos danificados, que estão disponíveis na escola”.

Acho que os obstáculos são principalmente técnicos. Em geral, as escolas públicas onde trabalhei e trabalho não possuem um profissional responsável pelos equipamentos, o que invariavelmente proporciona danos aos equipamentos manuseados por pessoas destreinadas, causando uma vida útil reduzida. Além disso, a imagem numa tela ou projetada geralmente é mais fácil do que um som apropriado. Controlar um equipamento sonoro que permita uma harmonia ideal aos ouvintes sem, contudo, prejudicar a sala vizinha, é um grande desafio técnico” (participante 51).

Prosseguindo com os testemunhos, verifica-se que, três professores (3,6%) mencionaram a burocracia como obstáculo: o participante 37, da rede pública asseverou: “Burocracia Institucional, Gestão e Coordenação centralizadoras impedindo o acesso”; o participante 40, da rede particular respondeu: “Algumas escolas não permitem a saída de estudantes para um cinema, por exemplo”.

Ir ao cinema no caso da rede que leciono é complicado, pois os pais precisam autorizar e reconhecer firma da assinatura, o que gera o “desinteresse” de

muitos em permitir que os filhos participem do tipo de atividade, por outro lado, todas as salas são bem equipadas caso eu tenha necessidade de colocar algum filme para apreciação. Já trabalhei em escolas públicas que o problema era ter apenas um aparelho para ser utilizado por toda escola e muitos alunos não irem ao cinema por não terem dinheiro para o ingresso (participante 29).

Por fim, dois professores (2,4%) citaram falta de base conteudista dos alunos para o uso do cinema. O participante 48, da rede pública declarou: “Temos acesso a ferramentas para passar filmes para os alunos em sala de aula, porém, muitos de nossos alunos nunca foram ao cinema”; e o participante 26, da rede particular afirmou não ter “acesso à estrutura tecnológica e a falta de cultura mais refinada dos alunos sobre a importância do cinema”.

A terceira pergunta formulada foi a seguinte: “Quais incentivos você acha que seriam necessários para estimular professores a utilizar o cinema e audiovisual em sala de aula?”. Foram apresentadas 19 opções para que cada participante marcasse quantas quisesse. As três opções mais citadas foram: “Sala de vídeo com equipamentos adequados”, “Cursos de formação de professores sobre o assunto” e “Material pedagógico com orientações para o uso do cinema na sala de aula”. Dos 63 professores (75%) que assinalaram uma sala de vídeo, 17 são de arte (70,8%), dos 61 (72,6%) que apontaram um curso de formação, 17 são de arte (70,8%), e dos 55 (65,5%) que assinalaram um material pedagógico, 18 são de arte (75%).

Outras opções que também foram assinaladas: 47 (55,9%) citaram “Filmes culturalmente relevantes na escola para exibição para os alunos”. 11 são de arte (45,8%). 38 (45,2%) apontaram “Curadoria de um festival de cinema na escola”. 12 são de arte (50%). 38 (45,2%) escolheram a “Visita de cineastas na escola”. 11 são de arte (45,8%). 27 (32,1%) selecionaram a “Visita de críticos de cinema na escola”. 7 são de arte (29%). 21 (25%) optaram pela “Visita de outros profissionais de cinema na escola”, porém não especificaram quais seriam. 7 são de arte (29%).

Em relação a equipamentos e recursos, 48 professores (57,1%) citaram a necessidade de ter “Equipamento de filmagens nas escolas”. 13 são de arte (54,2%). 49 (58,3%) apontaram “Equipamento de gravação de áudio nas escolas”, com 17 de arte (70,8%). 38 (45,2%) mencionaram “Equipamento de material cenográfico”, com 13 de arte (54,2%). 36 (42,9%) indicaram “Equipamento de iluminação para filmagens”, com 13 de arte (54,2%). É notável ver como os professores de arte deram mais importância a itens específicos de equipamentos do que professores de outras disciplinas, dando a entender que eles possuem uma visão mais clara de como o fazer cinematográfico pode envolver etapas e funções distintas para os alunos.

É interessante constatar que enquanto 53 professores (63,1%) apontaram “Laboratório de informática para que os alunos pratiquem edição”, sendo 15 de arte (62,5%), um quantitativo

inferior de 49 (58,3%) apontou “Equipamento de edição nas escolas”, com 16 de arte (66,7%); e 43 (51,2%) apontaram “Programas de computador para edição/animação”, com 11 de arte (45,8%). Talvez isso represente um desconhecimento de grande parte dos docentes em relação ao processo de edição e a utilização de *softwares*³²⁹, propícios para tal tarefa.

Atualmente, muitos alunos têm mais acesso a celulares como *smartphones*, “cujo uso possibilita inúmeras tarefas e possibilidades (...) mas ainda são vistos de forma negativa por sua característica de serem vendidos com grande foco no seu lado do entretenimento” (BUGARIN *et al*, 2020, p. 3). Entretanto, grande parte desses dispositivos conta com uma câmera capaz de produzir vídeos em alta resolução. Proporciona-se, assim, à escola um grande benefício em relação a ter equipamentos de qualidade suficiente para se realizar curtas escolares compreendendo todas as fases de pré-produção, produção e pós-produção.

Porém, apesar da facilidade do uso de dispositivos móveis, apenas 30 professores (35,7%), dez de arte (37%) apontaram “Aparelhos celulares para os alunos filmarem nas escolas”. Ou os professores veem o uso desses dispositivos em sala como um assunto ainda polêmico para levar para a direção ou eles consideram que como os alunos já os possuem, não seria necessário que a escola os adquirisse como incentivo.

Dois opções são referentes às possibilidades da realização de animação. 20 (23,8%), dez de arte (41,7%) apontaram “Mesa de luz para animação” e 21 (25%), oito de arte (33,3%), selecionaram “Mesa de desenho para animação”. Pode-se ponderar que os professores de arte têm uma noção mais clara de como é realizada uma animação e quais são as ferramentas mais propícias para tal, visto que a mesa de luz seria mais pertinente nesse caso.

FIGURA 91 - MESA DE LUZ - FONTE: YOUTUBE³³⁰.



FIGURA 92 - MESA DE DESENHO - FONTE: FRUTO DE ARTE³³¹.

³²⁹ Termo referente aos programas de computador e dispositivos móveis. Um *software* é composto por uma série de instruções, cuja linguagem de programação é interpretada e executada por um processador. Existem diversos programas que são utilizados para edição de filmes, desde os direcionados a amadores aos de uso profissional.

³³⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oktGIZQgYWs>> Acesso em: 31 de ago. 2021.

³³¹ Disponível em: <<https://www.frutodearte.com.br/mesa-para-desenho-com-porta-objetos-trident-cv-34-pa-100.html>> Acesso em: 31 de ago. 2021.

Por fim, a opção de “Óculos de realidade virtual” foi apontada por apenas 18 (21,4%), sendo somente seis de arte (25%). A falta de conhecimento das possibilidades e implicações do uso da realidade virtual comentadas no item 2.2, desta pesquisa, provavelmente são responsáveis por esse número inferior. Elaborou-se, também, uma 20ª opção, para que os participantes citassem alguma possibilidade que não tenha sido explicitada na questão. Apenas um professor de arte, da rede particular, assinalou algo extra: o participante 76 apontou “internet de qualidade para exibição de filmes”.

Esta pesquisa propõe-se a acrescentar mais substância aos projetos já mencionados anteriormente que visam à importância do aprendizado do cinema como uma linguagem emancipatória e de apropriação do conhecimento. Entende-se que a elaboração de um material pedagógico que busca incentivar e orientar professores no uso do cinema e audiovisual em sala seja relevante por apresentar diversas abordagens que podem servir de parâmetro para a construção de uma prática adequada para determinado espaço-tempo de uma turma específica. Este material pode operar como um meio de troca de experiências e inspiração para que os docentes que o adotarem possam buscar cada vez mais formas de aprendizado significativas

Corroborar-se que, conforme o PCN e o BNCC, o cinema é uma linguagem pertencente ao conteúdo curricular da disciplina de arte (BRASIL, 2001; 2018; 2019), e compete considerá-lo como um fazer artístico a ser abordado em sala de aula. Aliado a isso ressalta-se que o curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual da UFF coloca seus alunos durante a graduação em estágios supervisionados em aulas do componente curricular de arte e que ao terminar o curso os formandos estão aptos a lecionarem disciplinas relacionadas a ele na Educação Básica (LICENCIATURA EM CINEMA E AUDIOVISUAL-UFF, 2018).

Assim, diante do exposto, defende-se que um material pedagógico seja pertinente para aplicação dos resultados desta pesquisa de forma mais concreta e objetiva. Propõe-se que o material pedagógico ligado à *abordagem pentagonal* possibilite que se pense o ensino de artes plásticas como algo orgânico e não enclausurado em um programa curricular ou com orientações fechadas em si.

Que professor nunca passou pela experiência extremamente desanimadora de planejar uma aula com uma grande expectativa para chegar no dia e ouvir o seguinte questionamento dos alunos: “Para que eu tenho que aprender isso?” Ao invés de encararmos essa questão como algo desestimulante, podemos nos sentir incitados a repensar e a reestruturar certas práticas didáticas para conseguir atingir cada vez mais os alunos de forma que o conhecimento passe a ser significativo na construção de sentidos de um currículo, possibilitando proximidades e discernimentos constantes na sala de aula.

Dessa forma, pensar o currículo nesse contexto nos faz ir além da observação e análise dos documentos curriculares e de seus possíveis determinismos, mas percebê-lo como um espaço constituído por posturas, atitudes e falas, numa cadeia discursiva de ação política, que permite sua construção e reconstrução contínua, no movimento das produções culturais cotidianas (SALES; AXER, 2014, p. 546).

Apesar de frequentemente o cinema ser apontado como uma linguagem de imensa importância pedagógica, ele acaba sendo adotado mais como um meio auxiliar e poucas vezes como cerne do aprendizado. Vivemos em um mundo onde existe um grande predomínio da produção de imagens na cultura. Se a sala de aula é um reflexo da sociedade, porque manter os alunos alheios às novas formas tecnológicas e midiáticas de transmissão de informação e conhecimento? A maneira como eles se relacionam com a informação visual estabelece vínculos e estimula apropriações de significados e percepções de forma mais profunda e imersiva que apenas a leitura de uma reprodução bidimensional de uma pintura. Acredita-se que a elaboração de um material pedagógico que possa atender do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, é ideal para apurar os desafios proporcionados pela cultura da imagem midiática e tecnológica e o impacto sobre a vida dos alunos e da sociedade em geral.

O material pedagógico almejado reunirá planos de aula, suas orientações e propostas de atividades que visam explorar o desenvolvimento do pensamento visual e a capacidade de percepção, através de uma linguagem metalinguística da imagem. Objetiva-se com ele, estimular os alunos a compreender as imagens pictóricas por meio do discurso da linguagem audiovisual. Mediante o emprego de um meio artístico presente no cotidiano dos alunos, pode-se levá-los a assimilar a arte como uma linguagem predominante na sociedade e que dialoga com suas realidades. Menciona-se que há uma amostra do material no apêndice 2

Cada proposta de aula utiliza como base a *abordagem pentagonal*, cujos cinco eixos norteadores pontuam cada etapa de um processo que almeja tornar os alunos produtores de seus próprios conhecimentos e meios de aprendizado. A prática cinematográfica também busca promover formas lúdicas de se abordar as diferenças em sala de aula de maneira a não permitir que elas sejam traduzidas em aula como discriminação e sim, como diversidade.

Não se trata de um manual a ser seguido em qualquer contexto. Busca-se essencialmente apresentar orientações e recursos pedagógicos para atuarem como um ponto de partida de uma imensidão de práticas artísticas que podem envolver o cinema. Objetiva-se enfatizar a importância do desenvolvimento livre e espontâneo de atividades e do estabelecimento de objetivos adequados ao espaço-tempo de uma turma. “O objetivo estabelecido tem de ser consequência natural das condições existentes. Ele deve-se basear nas considerações do que já

está em andamento, nos recursos e nas dificuldades da situação” (DEWEY, 2007, p. 17).

O objetivo principal não é o estudo da chamada evolução da história da arte, embora ela apareça de forma contextualizada, em especial ao pensá-la em relação ao Ensino Médio, vide a importância deste conteúdo para exames como o ENEM. Aponta-se como finalidade primordial estabelecer significações culturais e sensíveis em imagens produzidas em espaço-tempo distintos, mas que estabelecem relações entre si, seja na repetição de temas sob diferentes prismas, seja na contextualização que carrega uma memória histórica da humanidade. “Por mais antiga que seja uma imagem, diante dela o presente e o passado não param de se reconfigurar, e o que resta é pensá-la como uma construção da memória” (ALMEIDA, 2016, p. 31).

Não se trata então de uma leitura da imagem que apenas visa desvendar sua narrativa e significados formais de seus elementos visuais limitando-se a uma contextualização de “certo ou errado”, característico de um aprendizado superficial conteudista, e que não proporciona atrativos para a estimulação criativa dos alunos. “Portanto, é de fundamental importância entender o objeto. A cognição em arte emerge do envolvimento existencial e total do aluno. Não se pode impor um corpo de informações emotivamente neutras” (BARBOSA, 2005, p. 38).

Aponta-se a associação de imagens via correlações entre si, partindo, preferencialmente, da leitura visual e da significação, antes de qualquer interpretação e leitura da forma e sua contextualização. “Para pensar as conexões entre as imagens é necessário caminhar e o pensamento, dessa forma, é acionado também pelo deslocamento do corpo” (SCANSANI, 2019, p. 19). Assim pretende-se estimular os alunos a refletirem sobre práticas e vivências culturais que permeiam suas vidas também na prática fílmica. Pretende-se, desse modo, que o material possa “propor problemas e não somente dar as soluções” (BARBOSA, 2005, p. 62).

Menciona-se como exemplo de um filme que apresenta de forma relevante a relação entre manifestações artísticas e culturais, o documentário “*Heitor dos Prazeres*” (1966), de Antonio Carlos da Fontoura. O filme tem apenas a voz do artista como narração. Nascido apenas dez anos após a abolição da escravidão no Brasil, “Heitor dos Prazeres representa muito condignamente os povos que aqui aportaram escravizados” (DIAS, 2013, p. 12). Começou a tocar cavaquinho com 12 anos, jogava capoeira, “participou da criação das primeiras escolas de samba - como a Deixa Falar, no Estácio - e dos embriões do que viria a ser a Portela - Prazer da Moreninha e Sai Como Pode, em Oswaldo Cruz” (ALTOÉ, 2014), compôs diversos sambas famosos e começou a trabalhar com pintura aos 39 anos.

Heitor é um artista, cuja obra se apresenta como fundamental para que os alunos sejam capazes de “explorar e interagir com o universo da arte popular brasileira, em suas múltiplas manifestações” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 29). Suas pinturas retratam as raízes da cultura

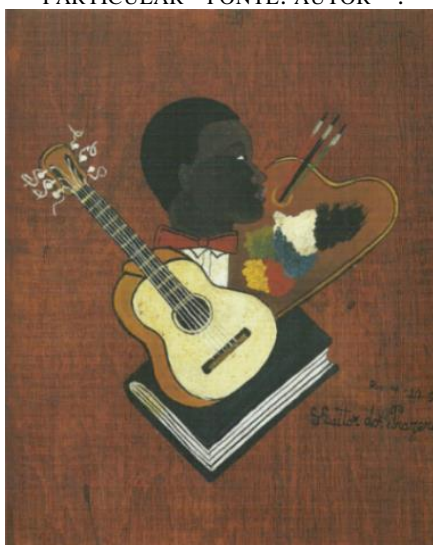
afro-brasileira e sua valorização como patrimônio imaterial da identidade cultural brasileira. A “contribuição de Heitor dos Prazeres não se restringirá às artes, (...), mas se estenderá aos estudos antropológicos. Eles reconhecerão a pintura do artista como registro vivo das manifestações presenciadas por ele, âmago da influência que recebeu” (DIAS, 2013, p. 13).

A narração de Heitor fala mais sobre suas impressões pessoais do que dados biográficos. O filme não é uma biografia, como costumam ser os documentários sobre pintores, mas um declamação de amor à cultura e à arte. Ele é apresentado pintando em seu ateliê, andando por lugares da Cidade Nova, bairro onde nasceu, e cantando e tocando seu samba.

O filme tem uma linguagem interessante, que une elementos de montagem clássicos e experimentais a favor de uma narrativa que é ditada pelo próprio personagem. Notamos que o artista se dirige diretamente ao espectador, como alguém que quer contar suas histórias, ser ouvido e valorizado enquanto sujeito que viveu muitas experiências e viu a cidade se transformar ao longo dos anos. Nesta perspectiva, conseguimos nos sentir muito próximos do sambista, através de um relato sincero e emocionado, nos fazendo refletir sobre o lugar do artista negro e pobre dentro de uma sociedade racista e elitista como a nossa (OLIVEIRA, 2016, p. 17).

O filme apresenta, não apenas o processo de criação, mas também identifica as inspirações e motivações dos temas, presentes nas obras. Seus quadros são um registro de uma cultura, uma forma de preservar um patrimônio cultural. “O que me atraiu foi o fato de ele viver num mundo que não existia mais - da Tia Ciata e das cabrochas. Um mundo que só sobrevivia em suas lembranças e nas telas de seus quadros” (FONTOURA *apud* MURAT, 2008, p. 41).

FIGURA 93 - HEITOR DOS PRAZERES - “AS TRÊS ARTES” (1963) - ÓLEO SOBRE TELA - 46 X 36 CM - COLEÇÃO PARTICULAR - FONTE: AUTOR³³².



³³² Imagem escaneada pelo autor do livro: DIAS, E. Coleção Folha grandes pintores brasileiros: Heitor dos Prazeres. São Paulo: Folha de São Paulo, 2013.

Quando Heitor aparece interpretando seu samba, a música vai atravessando e se torna trilha para narrar suas pinturas. O filme apresenta de forma simples e, também, poética a essência de sua arte. Como o quadro “*As três artes*” (1963), em que ele se retrata com um cavaquinho, uma paleta de tintas e um livro. “Na obra de Heitor (...) esses objetos (...) traduzem de maneira evidente a cultura afro-brasileira do artista, sua ligação com o samba e com as letras que fizeram a história da música e de muitos carnavais” (DIAS, 2013, p. 66).

FIGURA 94 - FOTOGRAMA DO FILME “*HEITOR DOS PRAZERES*” (1966) - FONTE: CANTO CLARO³³³.



Por fim, dois aspectos interessantes sobre o fazer artístico aparecem no filme: O primeiro em uma crítica de Heitor à mercantilização da arte, pois segundo ele, sente-se “obrigado a fazer comércio” e a “fazer coisas que não sente vontade”. O segundo é sua relação com seu ateliê, que ele afirma não dever em nada a nenhum “ateliê de lugar grã-fino”. É interessante perceber que seu ateliê funciona como nos moldes do Renascimento, em que os ajudantes-discípulos completavam os detalhes das encomendas do pintor, dono do ateliê.

Warburg apontou que se pode perceber mais similitudes entre imagens produzidas em lugares e épocas distintas do que em suas contemporâneas. Através de seu *Atlas de imagens Mnemosyne*, ele expôs que diversos aspectos culturais, comportamentais e estéticos se repetem várias vezes ao longo da história da humanidade, seja de forma consciente ou não. Ele também frisou a importância da reprodução técnica das imagens artísticas ao utilizá-las de forma a elaborar sua teoria colocando-as sistematicamente em grandes pranchas e posicionando-as de forma a criar uma narrativa visual com base em uma associação significativa entre elas.

Assim, de uma recusa a uma história da arte cronológica e estetizante e de uma concepção de imagem incomum ao seu tempo, Warburg criou um projeto em que o estudo da arte e da cultura se deu por meio de reproduções técnicas de obras. Importante explicar que tão fundamental para o Atlas quanto as próprias pranchas eram as fotografias das pranchas que Warburg fazia, o que

³³³ Disponível em: < <http://www.cantoclaro.com.br/heitor-dos-prazeres/#!> > Acesso em: 07 de abr. 2020.

insere no projeto mais um nível de mediação e denota uma despreocupação com valores bastante importantes para a história da arte até então, como originalidade e raridade (ALMEIDA, 2016, p. 39).

Citam-se, neste caso, como exemplo, os filmes “*Andrei Rublev*” (“*Andrey Rublev*”) (1966), de Andrei Tarkovsky e “*O jardim das delícias terrenas*” (“*Le jardin des délices de Jérôme Bosch*”) (1980), de Jean Eustache. Durante os oito minutos finais do primeiro filme, ícones e afrescos pintados pelo pintor russo Andrei Rublev são apresentados, inicialmente por pequenos detalhes, quase imperceptíveis. A câmera vai se movendo suavemente sobre as imagens, que aos poucos vão sendo reveladas. Acompanhadas de uma trilha musical sacra, evocativa e dramática, as cores das obras são mostradas de forma impressionante, em contraste com o filme que é todo em preto e branco.

FIGURA 95 - FOTOGRAMA DO FILME “*ANDREI RUBLEV*” (1966) - FONTE: IMDB³³⁴.



FIGURA 96 - ANDREI RUBLEV - “*A SANTÍSSIMA TRINDADE*” (1425) - TÊMPERA SOBRE PAINEL - 141,5 x 114 CM - GOSUDARSTVENNAYA TRET'YAKOVSKAYA GALEREYA, MOSCOU, RÚSSIA - FONTE: WIKIMEDIA³³⁵.



³³⁴ Disponível em: < https://www.imdb.com/title/tt0060107/mediaindex?ref =tt_pv_mi_sm> Acesso em: 09 de abr. 2020.

³³⁵ Disponível em: <<https://bitly.com/FLusy>> Acesso em: 13 de jul. 2020.

A exibição das pinturas não se dá de forma documental, mas como se elas emanassem de uma invocação espiritual à semelhança de uma aparição. Como a contemplação que a criação original dos ícones objetivava. “A questão da apresentação dos ícones ligou-se com a da representação do sagrado. Apresentar os ícones é mostrar o que a estória de Rublev produziu em termos de arte” (SANTIAGO JÚNIOR, 2005, p. 171).

Do mesmo modo, que reconstituir com exatidão um período tão antigo quanto o século XV (época em que o pintor viveu), é complexo: expressar a aura de obras religiosas por meio de suas reproduções, também comporta suas próprias dificuldades. Ao apresentar as pinturas de Rublev, com destaque para “*A santíssima trindade*” (1425), o filme não almeja recriar a percepção que devotos na época poderiam ter da obra, mas apresentar as imagens de forma que o espectador perceba que há algo, além da representação artística. Uma presença espiritual, que pode não nos afetar no nível religioso, mas em um nível de consciência de sua aura.

Com exceção da montagem e dos movimentos de câmera, nenhum outro efeito visual é utilizado, muito menos os efeitos da iluminação. É como se o filme aproveitasse a luz e as cores próprias das obras, cujas atribuições os pintores de ícones nunca compreenderam e assimilaram “como relações cromáticas, como valores, mas como material pictorial” (*Id., Ibid.*, p. 75). “A luz do ícone é símbolo primeiro da efusão gratuita do Bem (...) Ela produz as formas, não se limita simplesmente a iluminá-las” (CACCIARI, 2016, p. 23).

A presença não vem sem apagar a presença que a representação gostaria de designar (os seus fundamentos, a sua origem, o seu tema). (...) nas condições atuais, e, nesse sentido, diferentemente da concepção de “presença real” da teologia da Idade Média, a presença não pode passar a fazer parte de uma situação permanente, nunca pode ser uma coisa a que, por assim dizer, nos possamos agarrar (GUMBRECHT, 2010, p. 82).

Não se trata de apresentar as obras de forma ritualística ou didática, mas de promover o contato com a presença diante uma imagem que pode evocar uma reflexão momentânea acerca da estética espiritual. Não, o sentido espiritual do ícone, mas do ícone dentro do contexto do filme. As imagens dos ícones estão ali no final do filme para serem contempladas. Não há narração ou qualquer tipo de orientação, apenas a experiência livre da apreciação de um evento espiritual (a realização das obras em si). Temos então “o final de Andrey Rublev como revelação” (SANTIAGO JÚNIOR, 2005, p. 174).

Cada arte tem o seu próprio significado poético, e o cinema não constitui uma exceção: ele tem a sua função particular, o seu próprio destino, e nasceu para dar expressão a uma esfera específica da vida, cujo significado ainda não

encontrara expressão em nenhuma das formas de arte existentes. Tudo que há de novo na arte surgiu em resposta a uma necessidade espiritual, e sua função é fazer aquelas indagações que são de suprema importância para nossa época (TARKOVSKY, 1998, p. 95).

O poder evocativo da imagem como ato devocional não ocorre mais hoje como no passado, mas pode-se encontrar produções de sentido espirituais em obras que, se não apresentam esse aspecto, “constituem mais um recurso na busca pela elevação espiritual” (DIAS, 2013, p. 52), como nas pinturas de rituais religiosos de umbanda de Heitor dos Prazeres.

FIGURA 97 - HEITOR DOS PRAZERES - “*TERREIRO DE UMBANDA*” (1959) - ÓLEO SOBRE CARTÃO - 41 X 29 CM - COLEÇÃO DA FAMÍLIA DO ARTISTA - FONTE: ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL³³⁶.



Se por um lado, não há tanto espaço para a liberdade artística na pintura de ícones, por outro, cita-se que a representação da trindade por Rublev é tão autoral quanto qualquer obra de arte moderna. “Andrei não poderia ter assinado sua obra-prima (...) mas nenhum outro poderia ser como ele; é impossível avançar mais no caminho da expressão da presença da realidade metafísica” (CACCIARI, 2016, p. 26). Para Rublev, ele era parte daquela manifestação³³⁷.

No segundo filme, um narrador presente em cena descreve todos os elementos do painel do inferno do tríptico “*O jardim das delícias terrenas*” (1505). Ele o descreve de forma tão literal e detalhada, que, por vezes, suas descrições parecem até cômicas, devido à natureza surreal de muitos dos personagens e acontecimentos, que aparecem na composição. Apenas vemos a pintura como um todo ao final do filme.

³³⁶ Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra70344/terreiro-de-umbanda>> Acesso em: 30 de dez. 2021.

³³⁷ Andrei Rublev foi um monge da Igreja Católica Ortodoxa. Ele foi canonizado pela Igreja Católica Ortodoxa Russa em 1988. Seu domínio da linguagem artística de forma tão particular e característico dentro de uma expressão artística tão rígida quanto a arte sacra pode ser comparado, por exemplo, a Fra Angelico na Igreja Católica Apostólica Romana.

FIGURA 98 - FOTOGRAMA DO FILME “O JARDIM DAS DELÍCIAS TERRENAS” (1980) - FONTE: SHANGOLS³³⁸.



Apenas nesse momento, uma pessoa que nunca tenha visto a pintura antes, pode ter noção do que é a visão do inferno expressa por Bosch. Pode-se, inclusive, comparar a expectativa que foi criada pelas descrições do narrador, com a aparição final da obra. É, também, interessante pensar como o filme pode ser exibido de duas formas distintas da original.

FIGURA 99 - HIERONYMUS BOSCH - “INFERNO” (PAINEL DIREITO DO TRÍPTICO “O JARDIM DAS DELÍCIAS TERRENAS”) (1505) - ÓLEO SOBRE TELA - 220 X 97 CM - MUSEO DEL PRADO, MADRID, ESPANHA - FONTE: MUSEO DEL PRADO³³⁹.



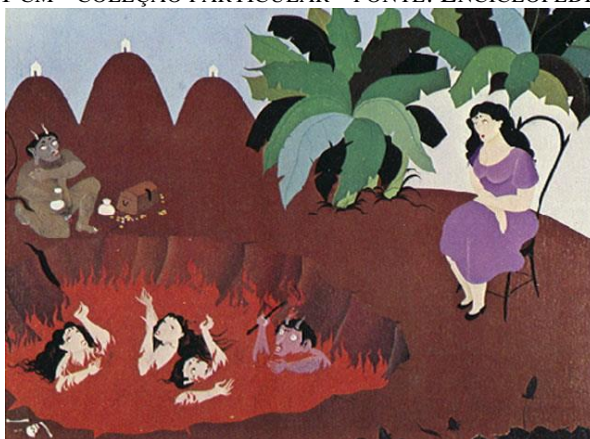
³³⁸ Disponível em: <<http://shangols.canalblog.com/archives/2009/08/04/14642826.html>> Acesso em: 14 de abr. 2020.

³³⁹ Disponível em: <<https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/triptico-del-jardin-de-las-delicias/02388242-6d6a-4e9e-a992-e1311eab3609>> Acesso em: 13 de jul. 2020.

É possível assistir ao filme sem o som³⁴⁰, apenas focando-se a atenção nas imagens. Talvez uma forma de tentar conectá-las mentalmente. Ou apenas ouvir a narração, para depois comparar as imagens mentais geradas, com a imagem da obra. Considera-se aqui a relação entre cinema e pintura, como aquela entre cinema e palavra escrita. Dessa forma, é viável pensar nas diferentes percepções que um tema pode gerar. Para Bosch, sua visão de inferno é ácida e surreal.

Quanto ao pintor brasileiro *naïf* Iaponi Araújo, ele utilizou um imaginário mais moderno e popular para representar uma imagem do inferno, tão propagada em filmes e desenhos de pessoas sendo queimadas em um lago de fogo. Sua representação conserva “a ingênua pureza dos seus temas. A poesia simples, espontânea, legítima. (...) seu mundo de quase criança que ainda vê as coisas nas suas formas mais puras” (NAVARRO, 2013, p. 90).

FIGURA 100 - IAPONI ARAÚJO - “A MOÇA QUE TEVE UMA VISAGEM DO FOGO DO INFERNO” (1975) - ACRÍLICA SOBRE TELA - 60 X 81 CM - COLEÇÃO PARTICULAR - FONTE: ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL³⁴¹.



Warburg trabalhou em seu atlas de forma dinâmica, muitas vezes mudando as imagens ou substituindo-as. A lógica da associação das imagens para produzir um efeito de leitura faz alusão à montagem cinematográfica que recria um significado antes não existente à justaposição de imagens produzidas, além do próprio cinema também ser uma forma de reprodução técnica conveniente para uma abordagem atemporal das imagens da história da arte. A imagem em movimento proporciona ao espectador uma percepção mais clara e completa do objeto artístico.

Os fenômenos de montagem não se limitam à articulação geral dos planos, mas se manifestam no interior da imagem isolada, na própria continuidade do plano. A figura se choca, em seu desdobramento, com os limites do quadro que ela faz explodir, para se propagar sob a forma de um impulso dinâmico (MICHAUD, 2013, p. 328).

³⁴⁰ Talvez com uma música de acompanhamento.

³⁴¹ Disponível em: <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra9904/a-moca-que-teve-uma-visagem-do-fogo-do-inferno>> Acesso em: 30 de dez. 2021.

De modo que, apresenta-se um material pedagógico que não visa à linha temporal como prioridade e busca estabelecer relações significativas entre obras de arte de diferentes culturas e épocas, e filmes de diversos gêneros, nacionalidades e narrativas. Destaca-se que, por vezes a repetição de uma imagem ou tema expresso nela é importante para reforçar a noção de ligações e afinidades entre produções distintas, além da relevância de que expor os alunos a mesma imagem artística em épocas diferentes de sua trajetória escolar, contribui no desenvolvimento de uma percepção plural e significativa.

Para exemplificar, aponta-se que um filme como “*Sede de viver*” (“*Lust for life*”) (1956), de Vincente Minnelli, que apresenta a primeira fase da pintura de Van Gogh, em especial sua influência pelo pintor realista Jean-François Millet, de cuja obra ele realizou diversas releituras. O quadro “*As respigadoras*” (1857) de Millet é a base para o documentário “*Os catadores e eu*” (“*Les glaneurs et la glaneuse*”) (2000), de Agnès Varda, que retrata indivíduos que, por diferentes motivos sobrevivem catando comida. No filme, aparecem pessoas que catam batatas abandonadas por colheitadeiras, praticamente uma analogia ao quadro “*Os comedores de batata*” (1885) de Van Gogh, quer tenha sido a intenção original, ou não de Varda.

A ideia de “*Os catadores e eu*” surgiu quando Varda viu uma reprodução em preto e branco do quadro “*As respigadoras*” de Millet em um verbete de uma enciclopédia. No filme, ela vai para o Museu d’Orsay para apresentar a obra original. A partir daí, uma pergunta vai nortear a jornada do filme: ainda existem respigadoras e catadores? O quadro de Millet é um dos mais conhecidos do realismo, movimento artístico que surgiu por volta de 1848, em que os pintores buscavam “retratar pessoas e acontecimentos comuns num estilo de pintura naturalístico, quase fotográfico, baseado na observação cuidadosa” (DOUBT, 2011, p. 300). “É a partir das indagações sobre esse passado retratado na obra pictórica de Millet, que Varda pensa em qual é o destino das sobras na sociedade de hoje” (SILVA, 2009, p. 94).

Agnès passa a filmar e a entrevistar diversos tipos de “catadores” tanto do campo quanto da cidade grande. Ela direciona o seu olhar documental para pessoas simples e comuns, como o faziam os pintores realistas, inclusive Millet. A narrativa cinematográfica prima pelo registro direto, pela temática social e pela observação realista, digna do trabalhador comum. Apesar do olhar sensível da cineasta, as cenas se afastam de um sentimentalismo piegas dos personagens, tão ao gosto do romantismo, e da idealização racional do neoclassicismo.

Quando Millet pintou o quadro “*As respigadoras*”, as figuras femininas retratadas apanhavam restos da colheita, em especial de espigas de milho. No filme, pessoas catam comida no campo e na cidade, por vários motivos. “Passamos pela obra de Millet e por entrevistas com diversos catadores e catadoras que catam por necessidade, por filosofia de vida ou porque são

artistas e buscam material para a criação de suas obras” (BEZERRA, 2019, p. 19). A sensação é que a intenção de todos, independentemente do objetivo final é a de evitar o desperdício.

FIGURA 101 - JEAN-FRANÇOIS MILLET - “AS RESPIGADORAS” (1857) - ÓLEO SOBRE TELA - 83 X 110 CM - MUSÉE D'ORSAY, PARIS, FRANÇA - FONTE: WIKIMEDIA³⁴².



FIGURA 102 - FOTOGRAMA DO FILME “OS CATADORES E EU” (2000) - FONTE: IMDB³⁴³.



Utilizando pela primeira vez uma câmera Mini-DV³⁴⁴, a própria diretora, além de entrevistadora, atua também como personagem do filme, colocando-se no lugar de catadora. Ela utiliza a câmera como ferramenta para “catar” imagens. O ato de catar adquire novos significados nessas linguagens artísticas. Na pintura de Millet, catar é sinônimo de reaproveitar; no filme, catar é um meio de sobrevivência. Existem diversas formas de “catar” algo no mundo. Desde alimentos, por necessidade, a imagens e ideias para entender o mundo à nossa volta. Quando Agnès cata uma batata em forma de coração e a filma, ela está dando um valor simbólico a uma imagem de algo, que para o mercado não tem valor³⁴⁵. O fato da cineasta ter-

³⁴² Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jean-Fran%C3%A7ois_Millet_-_Gleaners_-_Google_Art_Project.jpg> Acesso em: 17 de jul. 2020.

³⁴³ Disponível em: <<https://www.imdb.com/title/tt0247380/mediaviewer/rm2375126785/>> Acesso em: 06 de jan. 2020.

³⁴⁴ Câmera de vídeo digital que se popularizou a partir do início do século XX, devido a sua facilidade de manuseio e transporte, tornando-se para esta geração o que foi a super-8 para as décadas de 1960 e 1970. Muitos cineastas independentes adotaram o formato. Ela ainda é utilizada atualmente, em grande parte por realizadores de vídeos de skate.

³⁴⁵ A batata havia sido descartada junto com outras não consideradas boas para serem comercializadas.

se posicionado também como catadora no documentário é ofuscado pelo título que o filme recebeu no Brasil. O original “*Les glaneurs et la glaneuse*” se traduz em “*Os respigadores e a respigadora*”. O título foi traduzido como “*Os catadores e eu*”. Talvez “*Os catadores e a catadora*” fizesse mais sentido dentro do contexto que a diretora quis expressar.

O filme também levanta questões sobre a sustentabilidade na arte, ao apresentar artistas que fazem arte com materiais reaproveitados. Visto que atualmente vivemos uma época de desperdício tão grande, o assunto é extremamente atual e importante para ser levado para a sala de aula. Os artistas que utilizam o que a sociedade desperdiça, como matéria prima do seu trabalho, inserem um valor moral como parte de uma obra e, de certa forma, reafirmam a importância dos catadores ao valorizar a função social que eles exercem.

Como por exemplo, a obra do artista brasileiro Vik Muniz, que realiza a releitura de obras da história da arte, com material reaproveitado. Sua releitura de “*A morte de Marat*” de Jacques-Louis David na obra “*Retratos Do Lixo - Marat (Sebastião)*” retrata um líder de movimentos por direitos de catadores de Jardim Gramacho ³⁴⁶ de forma exaltante. Curiosamente, essa estética é justamente o contrário dos objetivos do realismo de Millet.

FIGURA 103 - VIK MUNIZ - “*RETRATOS DO LIXO - MARAT (SEBASTIÃO)*” (2008) - FOTOGRAFIA DIGITAL - 231,2 X 180,4 CM - COLEÇÃO PARTICULAR - FONTE: MAKE LISTS, NOT WAR³⁴⁷.



Cita-se, também, como exemplo de relação entre imagens de lugares e épocas diferentes, o documentário “*Eu precisava de cor*” (“*Jim Carrey: I needed color*”) (2017), de David L. Bushell. O filme relata como o ator Jim Carrey passou a expressar-se artisticamente através da

³⁴⁶ Bairro do município de Duque de Caxias (RJ), que comportou o maior lixão da América Latina, entre 1976 e 2012. (<<https://web.archive.org/web/20110227205040/http://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/noticias/maior-da-america-latina-deixara-de-funcionar-em-dezembro-em-duque-de-caxias-20110215.html>>)

³⁴⁷ Disponível em: <<https://beckchris.com/visual-arts/art-history-101-part-2-1600-present/>> Acesso em: 06 de jan. 2022.

pintura para superar uma severa depressão de forma terapêutica, tal qual décadas antes no Brasil, a Dra. Nise da Silveira adotou com seus pacientes no Centro Psiquiátrico Pedro II a terapia artística a partir da década de 1940. Assim como o ator canadense, os pacientes tinham a arte como uma válvula de escape para sobrepujar um problema psiquiátrico através de uma linguagem expressiva individual e autodidata.

Em certas culturas, como a do povo indígena Navajo, nos Estados Unidos, a do povo Acã no Gana e a cultura dos ex-votos cristãos, utiliza-se a arte como um meio de cura. A percepção sobre as obras³⁴⁸, nestas culturas é de que “não há um sentido ‘imaterial’ desconectado de um ‘significante material’” (GUMBRECHT, 2010, p. 51-52). Na sociedade contemporânea, tende-se a separar significante de significado na arte. Pode-se pensar em um desvio dessa tendência na arteterapia³⁴⁹, surgida no início do século XIX.

A criação artística pode funcionar de tal forma que uma pessoa, que esteja acometida por alguma grave doença mental ou física, possa melhorar seu lado emocional e psíquico. “Matisse³⁵⁰ e Sam Francis³⁵¹ (...) decidiram ser artistas depois de uma longa doença. A criação artística os ajudou a aliviar a dor. Matisse e Sam Francis emprestavam quadros aos amigos doentes, convencidos de que poderiam ajudá-los a se restabelecer” (ANTOINE-ANDERSEN, 2010, p. 19).

O filme, além de mostrar o desenrolar da produção artística, também a apresenta como uma atividade mais significativa para acolher uma necessidade pessoal do que para uma atividade profissional³⁵² ou uma necessidade coletiva³⁵³. O conceito de utilizar a arte como forma de expressão pessoal pode incentivar o desenvolvimento, em um aluno, de uma multiplicidade de expressões individuais e significados particulares dentro de um mundo de grande visualidade.

No filme, o fazer artístico é bastante associado ao conceito de liberdade. Ao se perceberem as diferentes linguagens artísticas, apropriadas pelo ator para expressar suas emoções interiores, enfatiza-se que qualquer pessoa é capaz de se libertar de inibições, sejam

³⁴⁸ Algumas culturas apresentam origens milenares, onde a própria palavra “arte” não era utilizada, invalidando assim também o conceito de “obra”.

³⁴⁹ Terapia psiquiátrica que utiliza a prática artística como forma de estimular o campo intelectual, cognitivo e afetivo. Começou a ser desenvolvida por Johann Christian Reil no início do século XIX.

³⁵⁰ Em 1941, Matisse foi diagnosticado com câncer e foi submetido a uma cirurgia que o deixou bastante debilitado. Sem poder pintar e esculpir direito, ele desenvolveu sua técnica de “pintar com recortes”.

³⁵¹ Pintor americano, associado ao expressionismo abstrato. Seu interesse pela pintura surgiu durante uma internação em um hospital, devido a um acidente de aviação durante a Segunda Guerra Mundial. Convicto das funções terapêuticas da arte, entrou no curso de belas artes, ao receber alta.

³⁵² Embora, no caso de Jim Carrey, ele tenha vendido muitas de suas obras. Pode-se apontar aqui que sua fama já estabelecida anteriormente como ator, facilitou a sua entrada no mundo e no mercado da pintura.

³⁵³ Como a produção de peças de artesanato em uma comunidade.

de que ordem forem, estéticas ou existenciais e deixar fluir “(...) instintos criativos durante o processo de criação e construção de imagens” (BUGARIN, 2021a, p. 54).

Frisa-se que este aspecto pode inclusive ser incentivador a outros aspectos do cotidiano escolar, que os alunos possam apresentar algum desânimo ou bloqueio, como por exemplo perguntar ao professor na aula, ler em voz alta ou emitir sua opinião na frente da turma (*Id. Ibid.*, p. 54).

FIGURA 104 - FOTOGRAMA DO FILME “EU PRECISAVA DE COR” (2017) - FONTE: CASA E JARDIM³⁵⁴.



FIGURA 105 - ADELINA GOMES - “SEM TÍTULO” (SEM DATA) - ÓLEO SOBRE TELA - 26 X 12 CM - MUSEU DE IMAGENS DO INCONSCIENTE, RIO DE JANEIRO, BRASIL - FONTE: ITAÚ CULTURAL³⁵⁵.



FIGURA 106 - JIM CARREY - “CORAÇÃO EM REENTRADA” (2017) - ÓLEO SOBRE TELA - 60,96 X 91,44 CM - COLEÇÃO PARTICULAR - FONTE: PINTEREST.³⁵⁶



No trabalho de arteterapia desenvolvido pela psiquiatra Nise da Silveira, os pacientes eram estimulados a deixar aflorar uma força criadora que “existe independentemente do talento:

³⁵⁴ Disponível em: <<https://revistacasaejardim.globo.com/Casa-e-Jardim/Arte/noticia/2018/04/jim-carrey-fala-sobre-arte-e-depressao-em-minidocumentario.html>> Acesso em: 06 de abr. 2020.

³⁵⁵ Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/nise-da-silveira/jung/>> Acesso em: 22 de dez. 2021

³⁵⁶ Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/259590366009148554/>> Acesso em: 10 de jun. 2020.

A originalidade dos esquizofrênicos flui dos processos psíquicos da enfermidade, ou melhor dizendo, das tentativas de recuperação dentro do curso da doença” (CRUZ JUNIOR, 2017, p. 8). No filme, Jim diz que a arte o ajudou a se livrar de arrependimentos do passado. De acordo com Nise da Silveira (2015), alguns elementos da pintura de Adelina Gomes, uma das artistas do instituto no Engenho de Dentro, como as flores, que ela pintava, estavam relacionados aos traumas e às decepções de seu passado ³⁵⁷.

Segundo Nise, todas as atividades são expressivas desde que se saiba observar como são executadas, como o detalhe na forma de empunhar um serrote ou mesmo o bater de um martelo. No geral, chamam-se atividades expressivas aquelas que melhor permitem a espontânea expressão das emoções, que possibilitam uma amplitude de oportunidades para os afetos adquirirem forma e se manifestarem, seja pela linguagem dos movimentos, sons, formas, cores, etc. (FERNANDES, S., 2015, p. 119).

Busca-se apresentar os filmes em aula como um meio de aprendizado, e não apenas um recurso didático como um livro, *software*, jogo didático, entre outros, e afastar-se da ideia do uso de filmes apenas como uma ferramenta. Corrobora-se evitar a exibição de um filme apenas como pressuposto para abordar um tema específico de um conteúdo curricular, como por exemplo, exibir o filme “*O que é isso companheiro?*” (1997), de Bruno Barreto na aula de história para o professor debater com os alunos após a exibição sobre a época da ditadura no Brasil. Os títulos audiovisuais abordados e propostos, sejam filmes, sejam de curtas de realidade virtual, visam ser uma forma de ensino e aprendizado que estimule os alunos à construção do próprio conhecimento de forma mais significativa.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente, no 1º ano e 2º ano, centra-se nos elementos formais e sensíveis da pintura exaltando o fazer artístico como uma linguagem a ser absorvida. Assim como os filmes abordados inicialmente são mais centrados em expressividade artística e menos em informações históricas e contextualizações de obras e estilos: “O conhecimento de arte se organiza na inter-relação da história, da leitura da obra de arte e do fazer artístico, a partir dos nove anos até a idade adulta” (BARBOSA, 2005, p. 80-81).

Pode-se, por exemplo, utilizar no 1º ano, um curta animação como “*As íris*” (“*The irises*”) (1991), de Suzanne Gervais e Jacques Giraldeau, e cenas de “*Fantasia*” (1940), de James Algar *et al.*, em vista o desenvolvimento do aprendizado de cores e formas. O primeiro simula o desenvolvimento da pintura de um quadro de Van Gogh: “*Íris*” (1889), a primeira

³⁵⁷ Nise associou o simbolismo das flores nas obras de Adelina com a mitologia grega de Dafne, que é transformada em loureiro por sua mãe, para evitar a paixão do deus Apolo. No caso de Adelina, ela afastou-se de um rapaz, por sua mãe não concordar com a relação. Quando começou a realizar suas primeiras pinturas, já internada, disse que queria ser flor (FERNANDES, S., 2015).

pintura que ele realizou, após seu internamento voluntário no hospital Saint-Paul-de-Mausole para doentes nervosos. Inicialmente com mobilidade reduzida devido à sua condição, ele inspirou-se nos jardins do asilo para realizar essa obra, que é considerada umas das suas mais belas representações da natureza.

FIGURA 107 - VINCENT VAN GOGH - “ÍRIS” (1889) - ÓLEO SOBRE TELA - 74,3 X 94,3 CM - J. PAUL GETTY MUSEUM, LOS ANGELES, EUA - FONTE: WIKIPEDIA³⁵⁸.



Antes que qualquer imagem apareça no filme, ouvimos ruídos não identificáveis. Logo, percebemos tratar-se de uma porta. Aparece o título do filme sobre um fundo azul. A seguir, sob um fundo branco (como uma tela) surgem as primeiras pinceladas de Vincent Van Gogh. Inicialmente é difícil dizer que imagem será composta, já que a animação simula, o mais próximo possível, a forma de construção de camadas de cores, pelo artista, de forma lenta e progressiva

As primeiras pinceladas vão surgindo para formar as folhagens. Aos poucos vão surgindo tonalidades dos caules, do solo e finalmente das primeiras flores. A partir das tonalidades mais claras para as mais escuras, a composição vai tomando uma consistência visual que estará completa com a aplicação de contornos grossos e linhas marcantes. Van Gogh equilibrava, com maestria, um realismo em suas pinturas de flores, sem exagerar demais no realismo, evitando, assim, que suas pinturas parecessem ilustrações científicas.

O conjunto harmônico de cores, que ele produziu nesta composição, deve-se à aplicação de áreas uniformes de texturas e à um destaque especial para as cores, das quais as mais vivas são colocadas em pontos de destaque visual na composição. Enquanto a pintura vai tomando forma, ouvimos sons da natureza. Eles vão diminuindo, à medida que começamos a ouvir vozes em um leilão. Há, também, o início discreto de uma música. Quando a imagem está completa

³⁵⁸ Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Vincent_van_Gogh_-_Iris_\(1889\).jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Vincent_van_Gogh_-_Iris_(1889).jpg)> Acesso em: 03 de abr. 2020.

o leiloeiro bate o martelo e declara o quadro vendido por 49 milhões de dólares³⁵⁹, e uma música festiva é tocada.

A tela fica azul, e aparecem detalhes da venda por escrito. Logo, a música some e temos um silêncio. Aparece uma carta de Vincent a seu irmão Theo, enquanto ouvimos barulhos de pássaros, possivelmente corvos, em uma alusão a um de seus últimos quadros “*Campo de trigo com corvos*” (1890). Os sons da natureza ecoam, enquanto a pintura é preenchida, e remete a um lugar tranquilo e silencioso. Pode ser uma recriação da atmosfera do jardim do instituto.

FIGURA 108 - FOTOGRAMAS DO FILME “AS ÍRIS” (1991) - FONTE: AUTOR³⁶⁰



Crianças com idade entre 5 e 7 anos têm uma tendência a preferir cores quentes, contrastantes, e as texturas que, quando evidentes, podem dar uma impressão mais concreta de realidade, em suas percepções (BARBE-GALL, 2012). Esse filme apresenta-se como ideal para uma introdução ao fazer artístico, através do dispositivo do cinema, por apresentar, não apenas o processo da produção em si, mas também ao abranger possibilidades de leitura sobre o ato de inspiração e criação de uma obra de arte, em especial, a força inspiradora da natureza.

As relações entre cores, formas e música foi bastante explorada por Walt Disney a partir do lançamento da primeira animação colorida de seu estúdio³⁶¹, “*Flores e árvores*” (“*Flowers and trees*”) (1932), de Burt Gillett. A forma como a trilha musical estabelecia uma relação de conjunto com os desenhos, apontava a direção que ele almejava. O passo definitivo em direção a uma expressão artística, mais expressiva, veio com “*Fantasia*”, um filme de duas horas com segmentos baseados em composições musicais clássicas, tendo um episódio e um interlúdio

³⁵⁹ Três anos depois, o comprador devolveu o quadro para a casa de leilões, que o vendeu ao J. Paul Getty Museum, onde o quadro está até hoje. <<https://www.nytimes.com/1990/03/22/arts/getty-buys-van-gogh-irises-but-won-t-tell-price.html>> Acesso em: 04 de abr. 2020.

³⁶⁰ Imagens capturadas do filme “*As íris*” através do programa *VLC Media Player*, pelo autor.

³⁶¹ <<https://nahistoriadehoje.wordpress.com/2016/07/30/a-primeira-animacao-colorida/>> Acesso em: 06 de mai. 2020.

inspirados na arte abstrata, em especial na obra do pintor russo Kandinsky (EISEMAN; RECKER, 2011).

O primeiro episódio do filme é inspirado na composição “*Tocata e fuga em ré menor*” de Bach. O segmento inicia com planos de uma orquestra tocando a música. As imagens são sobrepostas por outras das sombras dos músicos, e por padrões de cores ao fundo. Surge uma sequência animada abstrata para interpretar visualmente a composição, similarmente a como Kandinsky representou a música visualmente a partir de sua força interior (GUEDES, 2011).

Linhas, pontos, formas e cores compõem uma pintura, assim como, sons, ritmos e melodias compõem uma música. Inspirado nos estados de espírito proporcionados pela experiência da apreciação musical, Kandinsky buscou expressar as vibrações e sensações produzidas pela composição musical, por meio da expressividade visual das cores. Ele procurou atingir a alma do espectador, por meio da força expressiva da cor. “A cor é a tecla, o olho e o martelo. A alma é o piano de inúmeras cordas. Quanto ao artista, é a mão que com a ajuda desta ou daquela tecla, obtém da alma a vibração certa” (1996, p. 68). A interpretação visual da música em sua obra não busca traduzir uma composição musical em uma visual, mas sim apresentar uma forma variante de fruição de uma música. Sua obra não almeja o significado, mas a sensação. A sensação do contato com uma realidade imaterial, psíquica e sensorial.

(...) o que nos fascina em momentos de experiência estética, (...) o que nos atrai sem vir acompanhado de uma consciência clara dos motivos para tal atração é sempre algo que nossos mundos cotidianos não conseguem disponibilizar (GUMBRECHT, 2010, p. 129).

O segmento, assim como a composição musical de Bach, apresenta progressões. Os desenhos vão progredindo visualmente, conforme a melodia e a harmonia vão se sucedendo (BLOCK, 2010). Embora seja próxima à abstração de Kandinsky, a animação apresenta formas mais identificáveis e “pontos coerentes (há um certo temor em espantar o público) com imagens mais ou menos reconhecíveis” (PEGORARO, 2012, p. 9), dessa forma, há maior simplicidade na linguagem utilizada para atingir as crianças.

Kandinsky pintou a obra “*Impressão III (Concerto)*” (1911), após assistir a uma apresentação de um concerto de obras do compositor austríaco Arnold Schönberg, conhecido por seus métodos inovadores da atonalidade³⁶² e dodecaфонia³⁶³. Ele buscou ocasionar uma

³⁶² Música atonal é aquela que não utiliza o sistema hierárquico, característico da música tonal clássica europeia, produzida entre os séculos XVII e XIX.

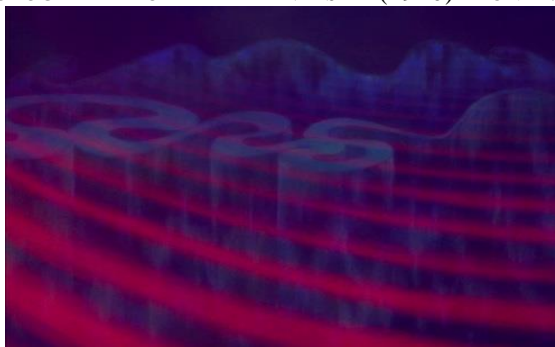
³⁶³ Técnica de composição, criada por Schönberg, que utiliza 12 sons e foge do sistema tonal tradicional, bem como da harmonia tradicional.

sinestesia entre pintura e música, sem preocupação formal ou narrativa. “O ‘espiritual’, para Kandinsky, não é de forma alguma o ‘ideal’ dos simbolistas; o símbolo também é uma forma à qual corresponde um significado dado, e deve ser rejeitado” (ARGAN, 2010, p. 318).

FIGURA 109 - WASSILY KANDINSKY - “IMPRESSÃO III (CONCERTO)” (1911) - ÓLEO SOBRE TELA - 100,5 X 78,5 CM - STÄDTISCHE GALERIE IM LENBACHHAUS, MUNIQUE, ALEMANHA. FONTE: WIKIMEDIA.³⁶⁴



FIGURA 110 - FOTOGRAMA DO FILME “FANTASIA” (1940) - FONTE: QUIXOTANDO.³⁶⁵



Suas pinturas da série de “impressões” funcionam como estímulos sensoriais que nos revelam sensações que podem estar latentes e desconhecidas ainda por nós. A abstração pode “convocar as forças, povoar o fundo com as forças que ele abriga, fazer ver nelas mesmas as forças invisíveis, traçar figuras de aparência geométrica, mas que não seriam mais do que forças” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 235).

Na metade do filme há um interlúdio, onde o espectador é apresentado a “alguém que é muito importante” no filme: a trilha sonora. Uma linha vertical branca aparece no centro do quadro. O apresentador (Deems Taylor) pede que ela reproduza sons de alguns instrumentos da orquestra. A cada um, a linha assume formas e cores diferentes, de acordo com a sonoridade

³⁶⁴ Disponível em:

<[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Wassily_Kandinsky_-_Impression_III_\(Concert\)_-_Google_Art_Project.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Wassily_Kandinsky_-_Impression_III_(Concert)_-_Google_Art_Project.jpg)> Acesso em: 06 de mai. 2020.

³⁶⁵ Disponível em: < <https://quixotando.wordpress.com/2011/04/29/24-frames-toccata-and-fugue-in-d-minor-fantasia-samuel-armstrong-1940/>> Acesso em: 05 de abr. 2020.

específica. Esse curto segmento tem um caráter didático que associa as formas abstratas aos sons produzidos pelos instrumentos, de forma lúdica.

Se em “*Fantasia*”, a trilha sonora aparece representando os sons de instrumentos quase como suas vozes, Kandinsky também buscou interpretar a imagem do instrumento musical mais complexo: a voz humana. Pode-se perceber uma aproximação do segmento da “trilha sonora” em “*Fantasia*” com a densidade expressiva que Kandinsky empregou na pintura “*Para a voz desconhecida*”, onde ele buscou expressar sua experiência sensorial ao ouvir a voz de Nina Andreevsky pela primeira vez ao telefone. Pode-se ponderar que ele viveu o que Gumbrecht (2010) considera uma epifania³⁶⁶: a intensidade imprevista decorrente de uma experiência estética com base em um efeito de presença.

FIGURA 111 - FOTOGRAMA DO FILME “*FANTASIA*” (1940) - FONTE: CORNELL1801³⁶⁷.

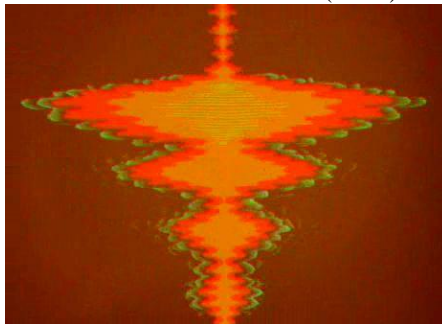


FIGURA 112 - WASSILY KANDINSKY - “*PARA A VOZ DESCONHECIDA*” (1916) - NANQUIM INDIAN E AQUARELA SOBRE PAPEL - 23,7 x 15,8 CM - CENTRE NATIONAL D'ART ET DE CULTURE GEORGES-POMPIDOU, PARIS, FRANÇA - FONTE: ARTCHIVE.³⁶⁸



³⁶⁶ Kandinsky ficou tão impressionado com a voz de Nina, a quem ele não conhecia pessoalmente, que decidiu conhecê-la. Eles se casaram um ano após este evento.

³⁶⁷ Disponível em: <<https://www.cornell1801.com/disney/Fantasia-1940/film5.html>> Acesso em: 07 de out. 2021.

³⁶⁸ Disponível em: <<https://artchive.ru/res/media/img/oy1800/work/580/297812.jpg>> Acesso em: 06 de mai. 2020.

Esses dois segmentos apresentam um potencial lúdico de promover nos alunos “uma sensibilidade maior com o manuseio de signos, cores e formas” (USSUI, 2017, p. 13) e estimular uma percepção sensível em relação às diferentes formas artísticas (música, animação e pintura). Ambos funcionam como “uma demonstração didática do caráter físico da música, através de suas vibrações sonoras representadas em imagens” (ALMEIDA, M., 2002, p. 78).

Esta pesquisa não é contra o planejamento curricular nem a elaboração de metas e de formação de hábitos e atitudes (eles inclusive serão citados no material pedagógico). Apenas é fundamental ressaltar a importância de desconstruir a noção de fazer artístico e todos processos significativos ligados a ele e que estão apenas atrelados ao ato do ensino da disciplina de artes plásticas e afins. “A arte não pode depender unicamente do ensino, no sentido tradicional de disciplina inscrita no programa e na grade curricular dos alunos” (BERGALA, 2008, p. 29).

Cita-se, como exemplo, um filme que relaciona, de modo que se foge da obviedade didática, a relevância da percepção pessoal e a importância da disciplina de artes plásticas: “*Uma garota americana: Saige e as cores do céu*” (“*Saige paints the sky*”) (2013), de Vince Marcello. Esse filme faz parte de uma série de adaptações cinematográficas de um conjunto de livros infantis de Jessie Haas, e conta a história de uma garota de nove anos, chamada Saige (Sidney Fullmer), que tem dentre suas aspirações, a pintura. Sua maior inspiração é sua avó Mimi (Jane Seymour), uma rancheira/pintora que tem uma relação de paixão com o deserto. Essa personagem pode ser vista como uma alusão à pintora americana Georgia O’Keeffe, que viveu por muitos anos no Novo México, cujas paisagens do deserto foram inspiração para grande parte da obra dela.

Três pontos pertinentes à aula de artes plásticas surgem em trechos deste filme: o primeiro é a paleta de cores utilizada para representar o deserto. A ênfase da fotografia está nas cores vermelha, laranja e terras³⁶⁹. Ressaltam-se a aridez e a imensidão das planícies em contraste com as grandes formas onipotentes das montanhas. O deserto não é apresentado como um lugar opressor, mas como um lugar místico, fascinante, tal qual Georgia O’Keeffe o vislumbra.

A observação de paisagens é relevante no processo de aprendizagem dos alunos, pois possibilita que se trabalhe com eles o estímulo à percepção visual e sensorial da construção do espaço ao redor. Espaço, esse, que está sempre em transformação, à medida que se percebem novos elementos e pontos de vista. A partir daí, o aluno pode começar a se perceber como parte integrante do mundo em que vive, e também como um observador interno. O contato com

³⁶⁹ Cor terra é a denominação utilizada para tonalidades que variam entre as cores ocre e marrom (PEDROSA, 2009).

diferentes tipos de paisagens mostra-se valioso, pois incentiva os alunos a reconhecer e a valorizar uma variedade de representações artísticas a partir de diferentes percepções.

FIGURA 113 - FOTOGRAMA DO FILME "*UMA GAROTA AMERICANA: SAIGE E AS CORES DO CÉU*" (2013) - FONTE: MOVIE-SCREENCAPS³⁷⁰.

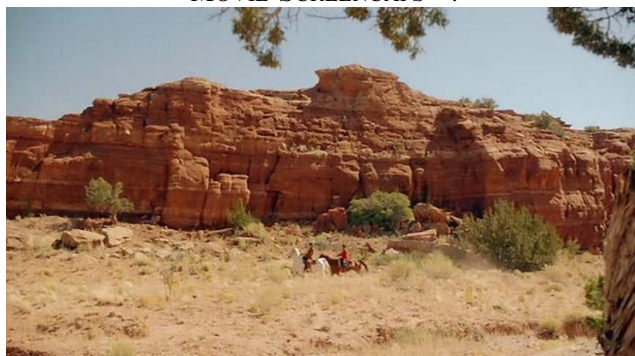
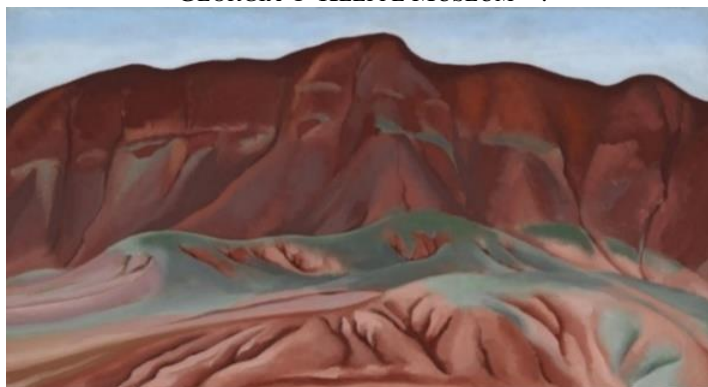


FIGURA 114 - GEORGIA O'KEEFFE - "*COLINAS PÚRPURAS DE GHOST RANCH - 2/COLINAS PÚRPURAS Nº II*" (1934) - ÓLEO SOBRE TELA - 41,3 X 76,8 CM - GEORGIA O'KEEFFE MUSEUM, SANTA FÉ, EUA - FONTE: GEORGIA O'KEEFFE MUSEUM³⁷¹.



Uma colina vermelha não entenece o coração de todas as pessoas, como entenece o meu, e suponho que não existe nenhuma razão que o faça. A colina vermelha é um pedaço de terra estéril onde até a erva desapareceu. (...) a nossa terra perdida - penso que a nossa região mais bonita. Não devem nunca tê-la visto, por isso querem que eu continue a pintar flores (O'KEEFFE *apud* BENKE, 2010, p. 56-57).

O segundo ponto é a liberdade estética na produção artística. A personagem Saige, ao pintar, mantém um apego pela representação de texturas de forma mais realista. Sua avó a incentiva a experimentar novas técnicas, libertando assim, sua expressividade artística. Ela sugere que Saige utilize a técnica do impasto³⁷² para criar a textura da pelagem de um cavalo.

³⁷⁰ Disponível em: <<https://movie-screenscaps.com/an-american-girl-saige-paints-the-sky-2013/page/8>> Acesso em: 07 de out. 2021.

³⁷¹ Disponível em: <<https://collections.okeeffemuseum.org/object/79/>> Acesso em: 07 de out. 2021.

³⁷² A técnica do impasto consiste na aplicação da tinta sobre a tela através do uso de objetos como uma espátula. A tinta é aplicada de uma forma expressa, deixando marcas visíveis. Quando seca, a tinta apresenta um relevo. A técnica se popularizou a partir do século XVI, na obra de artistas como Tintoretto e Ticiano. A partir do final do século XIX, com os impressionistas, a técnica passou a ser utilizada de forma mais solta e espessa e, no século

Apesar de relutante de início, Saige embarca na ideia, após pelos do cachorro Rembrandt grudarem na tela, e ela aproveitar o fato, para trabalhar plasticamente a sensação da textura.

FIGURA 115 - FOTOGRAMAS DO FILME “*UMA GAROTA AMERICANA: SAIGE E AS CORES DO CÉU*” (2013) - FONTE: MOVIE-SCREENCAPS³⁷³.



Apona-se a importância do estímulo à expressividade por meio da multiplicidade de percepções. Pode-se despertar nos alunos esta sensibilidade através da apreciação de imagens de animais. Identificar a grande variedade de formas, cores e características deles colabora na construção de um repertório imagético e na assimilação de diferentes representações artísticas.

Compreende-se como as ordenações referentes ao nosso estado de ser/existir no mundo estabelecem um conjunto de referenciais internos que direcionam um potencial criador. “Todo perceber e fazer do indivíduo refletirá seu ordenar íntimo. O que ele faça e comunique, corresponderá a um modo particular de ser que não existia antes, nem existirá outro idêntico” (OSTROWER, 1978, p. 26).

FIGURA 116 - FRANZ MARC - “*CAVALO AZUL I*” (1911) - ÓLEO SOBRE TELA - 112 X 84,5 CM - STÄDTISCHE GALERIE IM LENBACHHAUS, MUNIQUE, ALEMANHA - FONTE: WIKIPEDIA³⁷⁴.



XX, passou a ser utilizada de forma mais intensa na produção de relevos e contrastes com os expressionistas e fauvistas.

³⁷³ Disponível em: <<https://movie-screencaps.com/an-american-girl-saige-paints-the-sky-2013/page/10>> Acesso em: 07 de out. 2021.

³⁷⁴ Disponível em:

Cita-se como exemplo, de como uma disposição interior, instigada por condições externas conduz a uma expressão artística expressiva e particular, a série de obras que representam animais do pintor alemão Franz Marc. A partir de “sua desilusão com o materialismo que acreditava dominar a humanidade” (MCGINITY, 2011a, p. 384) ele passou a pintar apenas animais “como imagens simbólicas e também como objetos de contemplação para alcançar o esclarecimento” (LYNTON, 2000a, p. 36). A autonomia que Saige conquista, ao permitir expressar-se artisticamente de forma mais livre, aponta no filme um estágio de esclarecimento interno, quando ela entende que suas expressões internas são também afetadas e moldadas a partir de como ela reage ao mundo externo.

Por fim, o filme apresenta um terceiro ponto relevante que é a importância da presença da disciplina de artes plásticas no currículo escolar. Na trama, Saige elabora um protesto contra o corte da disciplina de sua série. Em uma escola pública, pode-se discutir com os alunos sobre a forma como a disciplina é preterida por políticas públicas. Em uma escola particular, pode-se discutir sobre como esse desprezo pode ocorrer relacionado ao currículo conteudista.

O professor deve atuar como um mediador de recepção de filmes em aula. Assim como ele não detém de forma absoluta o conhecimento, ele não visa desvendar o significado de um filme como a uma charada. Deve-se estimular a interpretação própria. A arte deve ser mais orientada e mediada do que ensinada. Docentes e discentes podem observar os mesmos elementos, ter leituras distintas e ainda assim construir uma unidade, em que os sentidos convergem na construção de um mundo perceptível.

A visão do aluno, como observador e, não apenas, um receptor de sentidos, é benéfica para que o professor esboce um meio de ensino, que pode contribuir em vista a promover “experiências de alteridade, de deslocamento do olhar, de possibilidades de enquadramentos, planos, pontos de vista, entre outras, lapidando a imagem e a sensibilidade juntamente com os estudantes, de ser-e-estar no mundo” (COHN; PEREIRA; BARRA, 2014, p. 7).

Em primeiro lugar, o observador de segunda ordem percebeu que cada elemento do conhecimento e cada representação que ele pudesse produzir dependeriam sempre, necessariamente, do ângulo específico de observação. Assim, começou a ver que existia uma infinidade de descrições para cada objeto potencial de referência - e essa proliferação, em última análise, destruía a crença na estabilidade dos objetos de referência. Ao mesmo tempo, o observador de segunda ordem redescobria o corpo humano, mais especificamente os sentidos humanos, como parte integral de qualquer observação do mundo (GUMBRECHT, 2010, p. 62).

É possível estimular o aluno a ter maior consciência de como ele pode expressar e representar seu lugar no mundo a partir de uma construção derivada de sua observação e, também, da forma como ele se percebe e reage às observações sobre sua própria condição, seja no trabalho audiovisual coletivo, seja na apreciação da produção de seus colegas. Dessa forma, pensa-se um ensino de artes plásticas mais significativo e conscientizador.

Um filme interessante para se apresentar aos alunos, neste sentido, é o documentário “*O anel lírico (Rebolo)*” (1978), de Olívio Tavares de Araújo. Esse documentário contextualiza processos criativos, motivações e contextos artísticos com base no percurso pessoal do pintor brasileiro Francisco Rebolo. Ora narrado pelo artista na primeira pessoa, ora por um narrador. O filme mostra como o interesse pela criação artística pode nascer da observação e das experiências do cotidiano. O filme é dividido em três linhas narrativas: uma visita que Rebolo faz a uma exposição retrospectiva de sua obra no Museu de Arte de Moderna de São Paulo, com seu depoimento; filmagens do artista em seu ateliê e em casa, com seu depoimento e uma narração; e um resumo de sua trajetória, com o uso de imagens de arquivo e de pinturas. Os alunos podem assimilar, por meio desse documentário, a percepção de que é possível descobrir a arte e a inspiração artística a partir de suas rotinas.

Embora a narrativa pareça, à primeira vista, bastante convencional, em especial na forma que suas obras são apresentadas, a linguagem se baseia ao mesmo tempo na simplicidade e na observação envolvente, como a obra do próprio Rebolo. Uma palavra que é bastante citada no filme é “espontaneidade”. Para o artista, a pintura é uma forma de observar sob diferentes pontos de vista, aspectos do cotidiano ao seu redor e de sua própria história.

Rebolo transformava paisagens e acontecimentos comuns em imagens poéticas. O trabalho de observação expresso na produção artística é uma forma de construir uma identidade. Essa é a mensagem que pode-se assimilar desse filme: “a arte pode conferir identidade às pessoas através de símbolos” (BARBOSA, 1998, p. 91). “O registro do cotidiano realizado por Rebolo tem o caráter de um diário que se abre ao espectador. O artista procura documentar a própria vivência, de uma maneira pessoal, como na tela *Futebol*” (AJZENBERG, 2013, p. 30).

Desde suas origens no desenho ornamental e trabalho como pintor de paredes e decorador, até sua carreira como jogador de futebol profissional³⁷⁵, toda sua trajetória é apresentada no documentário. Sua espontaneidade criativa a partir de suas observações sobre a natureza remete à espontaneidade típica de jogadores de futebol, quando precisam utilizar a criatividade da improvisação para realizar alguma jogada de efeito, o que pode, talvez não se

³⁷⁵ Rebolo atuou como jogador de futebol profissional na década de 1920 nos clubes do Corinthians e Ypiranga, em São Paulo. Criou em 1939, o desenho do escudo do Corinthians, que permanece até os dias atuais.

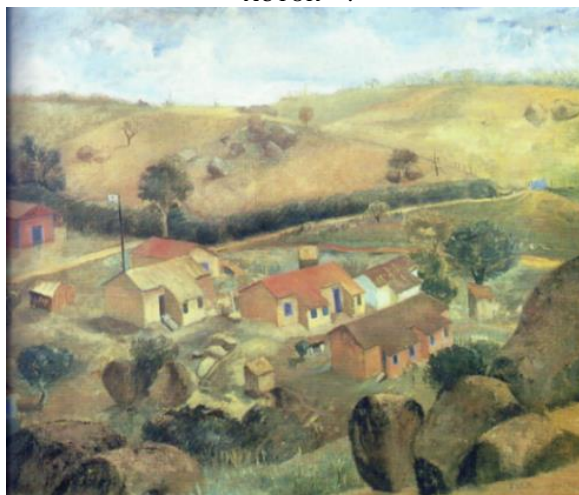
repetir. Assim como o momento em que o artista (ou um aluno) recebe um *insight* e compreende com clareza como realizar tal obra/atividade, cuja solução estava demorando a surgir.

Talvez nenhum fenômeno ilustre melhor esse caráter de evento da epifania estética do que um bom jogo de um time esportivo. Uma bela jogada de futebol americano ou de beisebol, de futebol ou de hóquei, aquele elemento sobre o qual todos os torcedores mais experimentados estão de acordo, independentemente da vitória ou da derrota da sua equipe, é a epifania de uma forma complexa e incorporada. Assim como uma epifania, uma bela jogada é sempre um evento: jamais podemos prever se surgirá, ou quando; se surgir, não saberemos como será (GUMBRECHT, 2010, p. 143).

FIGURA 117 - FOTOGRAMA DO FILME “O ANEL LÍRICO (REBOLO)” (1978) - FONTE: AUTOR³⁷⁶.



FIGURA 118 - FRANCISCO REBOLO - “PAISAGEM COM CASAS” (1940) - ÓLEO SOBRE TELA - 73,5 X 92,5 CM - INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, BRASIL - FONTE: AUTOR³⁷⁷.



Nossas histórias de família, as músicas que ouvimos quando crianças, as brincadeiras que nos foram ensinadas pelos amigos de infância, a escola onde estudamos, o que fizemos com base nas coisas que aprendemos, enfim, nossas experiências de vida somadas formam nossa identidade pessoal. E a beleza

³⁷⁶ Imagem capturada do filme “O anel lírico (Rebolo)” através do programa VLC Media Player, pelo autor.

³⁷⁷ Imagem escaneada pelo autor do livro: AJZENBERG, E. Coleção folha grandes pintores brasileiros: Francisco Reboló. São Paulo, Folha de São Paulo, 2013.

dela está em perceber que somos únicos: não há duas pessoas iguais! Além disso, nunca somos a mesma pessoa, pois estamos sempre mudando (SÃO PAULO, 2010, p. 22).

Desta forma, os alunos podem ser estimulados a externar suas identidades pessoais e também a perceber mais as de outros colegas. Ou seja, há um potencial em se promover a alteridade na turma, através de dedicação e valorização de observações e percepções mais sinceros, sem amarras. “A demanda para identificação - ‘isto é ser para um outro’ - assegura a representação do sujeito, diferenciado do ‘outro’ em ‘alteridade’” (BARBOSA, 1998, p. 15).

Almeja-se uma paridade na importância e substância de uma estrutura institucional educacional que inclui orientações curriculares, avaliações e a busca pela alteridade dos alunos em seus processos de aprendizado (BERGALA, 2008). Pontua-se que o professor deve conduzir a aula de forma que ele possa fornecer meios aos alunos para desenvolverem seus próprios métodos de análise e julgamento fílmicos, baseados em suas experiências e vivências e que sejam mais significativas para eles, sem a imposição de uma leitura de filme “mais correta”. Assim, os alunos estarão mais propícios a potencializar suas próprias linguagens e sensibilidades pessoais na etapa da realização cinematográfica/fazer artístico (LICENCIATURA EM CINEMA E AUDIOVISUAL-UFF, 2018).

O professor precisa saber conciliar sua figura como transmissor e mediador do conhecimento em relação à apreciação cinematográfica no que diz respeito ao gosto e à interpretação pessoal dos alunos. Não se trata de “impor um gosto por qualidade”, mas de apresentar opções e oportunidades possíveis (BERGALA, 2008). Por mais boa vontade que tenha um professor, ele não pode, nem deve impor que um aluno “aprenda algo”. Ele apresenta o conhecimento como se estivesse abrindo um mundo de possibilidades para os alunos.

Não podemos viver corporeamente os problemas dos adolescentes: nosso corpo é diferente do deles, e a realidade vivida pelos seus corpos nos é recusada. Nós a reconstituímos, imaginamos, interpretamos, mas não a vivemos. Existe por conseguinte, um mistério também na vida das crianças: e, portanto, uma continuidade no mistério (um corpo que vive a realidade): continuidade que se interrompe conosco (PASOLINI *apud Ibid.*, p. 76).

Procura-se também abordar filmes cujas narrativas não giram em torno da história da arte. Filmes de diferentes gêneros que abordam alguma pintura, apenas como suporte da narrativa ou como elemento cenográfico. Por fim optou-se também por indicar filmes que podem ser abordados de acordo com os objetivos deste projeto de forma consonante com o que Bergala (*Ibid.*) chama de pedagogia de fragmentos. A exibição aos alunos de determinadas

cenas ou planos mais importantes de um filme.

No caso cenas específicas relacionadas a uma obra de arte, mas que estão em filmes, cujo contexto geral não se relaciona com a obra ou com a pintura propriamente dita. Por exemplo, no filme de aventura “*Batman*” (1989), de Tim Burton, há uma cena de aproximadamente quatro minutos, em que o vilão Coringa (Jack Nicholson) invade o fictício Flugelheim Museum e vandaliza diversas obras de arte de épocas diferentes, mas, segundo ele, com esta ação ele “aprimorou” as obras. Entretanto quando um de seus capangas vai danificar com uma faca a pintura “*Figura com carne*” (1954), de Francis Bacon, ele o impede, alegando apreciar aquela obra.

FIGURA 119 - FOTOGRAMA DO FILME “*BATMAN*” (1989) - FONTE: THE AVOCADO³⁷⁸.



FIGURA 120 - FRANCIS BACON - “*FIGURA COM CARNE*” (1954) - ÓLEO SOBRE TELA - 129,9 X 121,9 CM - ART INSTITUTE OF CHICAGO, CHICAGO, EUA - FONTE: CENTRO DE HISTÓRIA DA ARTE E ARQUEOLOGIA³⁷⁹.



O que todas as obras, que Coringa e seus capangas atacam tem em comum? Todas retratam a figura humana de maneira idealizada, de acordo com os cânones de um espaço-tempo. Desde a representação do aspecto divino, na escultura egípcia, ao ideal de beleza do

³⁷⁸ Disponível em: <<https://the-avocado.org/2017/12/05/i-kinda-like-this-day-thread-bob/>> Acesso em: 16 de abr. 2020.

³⁷⁹ Disponível em: <<http://warburg.chaa-unicamp.com.br/obras/view/9307>> Acesso em: 03 de set. 2020.

Renascimento e o ideal sereno do neoclassicismo, representado na pintura “*O Ateneu (Retrato inacabado de George Washington)*” (1796), de Gilbert Stuart. O ataque às pinturas pelo Coringa “é uma performance artística perfeitamente articulada plástico-conceitualmente. Trata-se de um atentado à figuração. O objetivo? Libertar a Figura” (OLIVEIRA JR., 2017, p. 6).

Na história, o personagem do Coringa sofre uma desfiguração em seu rosto ao cair em um tanque de ácido. Sua nova aparência é fruto de uma cirurgia plástica, que tenta reconstruir seu rosto (de forma desastrosa). A partir daí suas ações apontam para o objetivo de destruir os padrões de beleza estabelecidos pela sociedade e criar um novo padrão a partir de sua imagem desfigurada. Se a arte é um meio, que colabora na propagação destes padrões, ele deverá destruí-la. No filme, ele ataca também o mundo da moda.

O mundo da arte acaba também simbolizando um tipo de elitismo, com base na apropriação de um “capital cultural³⁸⁰” de uma chamada alta-sociedade. O Coringa estaria desafiando um “poder cultural”, pois este “é consolidado aos poucos, oferece inegável vantagem a alguns artistas diante da invisibilidade de muitos outros” (BALLERINI; PETRAGLIA, 2021, p. 40). Ele percebe os cânones artísticos como representações de convenções esnobes, e fechadas em si por uma classe dominante. Algo evidenciado na figura de uma pessoa morta no chão, com um catálogo de arte nas mãos. Uma negação dos conceitos de beleza artística (MAHONEY, 2015).

Porque ele resolve poupar o quadro de Bacon? Ele reconhece ali, uma rejeição da figuração. Uma oposição aos cânones artísticos e estéticos, curiosamente, criados a partir de uma obra de Velásquez e outra de Rembrandt. “Se o Coringa decide poupá-lo, é por reconhecer nele um integrante da sua genealogia: as figuras pintadas por Bacon (...) já passaram pelo mesmo tipo de cirurgia estética que deu origem à imagem do Coringa” (OLIVEIRA JR., 2017, p. 5). Na obra de Bacon, “a relação da Figura com seu lugar isolante define um fato: o fato é o que acontece e a Figura, assim, isolada, torna-se uma Imagem, um Ícone” (DELEUZE, 2007, p. 12). Ela seria um ícone da desfiguração que o Coringa almeja.

Pode-se levantar questões sobre cânones artísticos e históricos e sua relação com códigos hegemônicos, que o ensino de artes plásticas deve quebrar (BARBOSA, 1998) e sobre representações figurativas. Dessa forma, leva-se os alunos a compreenderem e desenvolverem um olhar crítico sobre imagens “produzidas pelas mídias para democratizar o conhecimento e ampliar as possibilidades de participação social do aluno” (BRASIL, 2001, p. 35).

³⁸⁰ Pierre Bourdieu (2011) utiliza este termo para se referir à bagagem cultural adquirida por um indivíduo e seu consumo de bens culturais de forma habilidosa. Este capital pode ser adquirido por meio da educação, socialização ou tradição.

O Coringa quer tornar sua imagem um ícone da desfiguração. Ele diz que quer seu rosto nas notas de US\$ 1, o que evidencia sua oposição hostil e violenta contra as convenções tanto da arte quanto da sociedade, pois entre os quadros destruídos no museu está o retrato inacabado do primeiro presidente dos EUA, George Washington, cuja imagem estampa tal nota.

Também, é possível refletir, aqui, sobre a condição de uma obra inacabada, produção de cópias e imagem-ícone. Pois Gilbert deixou a pintura inacabada por escolha própria, vendeu várias cópias, que ele mesmo fez da pintura e a imagem se tornou ícone da representação de George Washington e do dinheiro dos Estados Unidos da América.

FIGURA 121 - GILBERT STUART - “O ATENEU (RETRATO INACABADO DE GEORGE WASHINGTON)” (1796) - ÓLEO SOBRE TELA - 121,9 X 94 CM - MUSEUM OF FINE ARTS, BOSTON, EUA - FONTE: WIKIMEDIA³⁸¹.



Neste sentido, cita-se, também, o filme “*X-men: Primeira classe*” (“*X: First Class*”) (2011), um filme de aventura, em que o vilão, Sebastian Shaw (Kevin Bacon) é um colecionador de obras de arte moderna. Em quatro cenas, de aproximadamente cinco minutos no total, vemos uma coleção de obras notáveis em dois lugares: um escritório luxuoso e um submarino nuclear. Dentre as que mais aparecem em destaque, estão uma pintura de Gauguin e outra de Matisse.

Por muito tempo, obras de arte permaneceram acessíveis a poucas pessoas e as coleções eram restritas àqueles com alto poder aquisitivo. Com o surgimento da fotografia, a crescente democratização dos modos de fazer artístico, a oportunidade de acesso às obras e suas reproduções (BENJAMIN, 1985), e o nascimento dos museus no século XVIII (PRETI, 2015), o conceito de coleção surgiu “para organizar os bens simbólicos em grupos separados e hierarquizados” (CANCLINI, 2011, p. 291).

³⁸¹ Disponível em:

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gilbert_Stuart_1796_portrait_of_WashingtonFXD.jpg> Acesso em: 03 de set. 2020.

Aponta-se que o colecionismo foi fundamental para a criação dos primeiros museus, a partir de hábitos humanos de guardar determinadas coisas, com a finalidade da preservação de algo. Preservar é o grande objetivo dos museus. “O papel do museu é preservar a propriedade cultural mundial e interpretá-la ao público; esta preservação provém da prática do colecionismo” (LEWIS, 2004, p. 1).

FIGURA 122 - FOTOGRAMA DO FILME “X-MEN: PRIMEIRA CLASSE” (2011) - FONTE: WTF ART HISTORY³⁸².



No século XIX, o mercado da arte cresceu de forma exponencial, firmando-se no século XX, com a criação de galerias especializadas em vendas de obras de arte (HARGREAVES, 2018). Enquanto as Academias eram totalmente responsáveis por definir e manter padrões estabelecidos de beleza estética e padrões de gosto, a figura do colecionador particular, de certa forma, ajudou a quebrar esta hierarquia³⁸³. A despeito de diversas representações nos meios culturais serem de colecionadores mesquinhos, que só pensam em seus próprios lucros e em satisfazer seus próprios egos e ambições, ao colecionarem pinturas (o que parece ser o caso de Sebastian Shaw), há cada vez mais ações que são realizadas por museus e instituições culturais, que visam “aproximar o colecionador do Museu e estimular a filantropia, uma característica pouco enraizada na nossa sociedade por razões de cultura” (DUARTE, 2016, p. 8).

Atualmente, vivemos um momento de hibridização da cultura, de forma que “essas coleções renovam sua composição e sua hierarquia com as modas, entrecruzam-se o tempo todo, e, ainda por cima, cada usuário pode fazer sua própria coleção” (CANCLINI, 2011, p. 292). Qualquer pessoa pode realizar sua própria coleção de valor cultural, tanto para si quanto para a comunidade, como um todo. No atual cenário, até coleções virtuais entram em pauta,

³⁸² Disponível em: <<https://wtfarthistory.com/post/6176460696/x-men-first-class>> Acesso em: 7 de jan. 2022.

³⁸³ Pode-se pensar no caso do pintor Gustave Courbet, que realizou dois quadros eróticos: “*O sono*” (1866) e “*A origem do mundo*” (1866), a pedido do diplomata otomano-egípcio Halil Şerif Pasha, que era um colecionador de artes. Algum tempo depois, ele teve que se desfazer de sua coleção. Os donos posteriores de “*A origem do mundo*” (entre eles o psicanalista Jacques Lacan) costumavam deixar a pintura escondida, que só foi exibida publicamente pela primeira vez em 1995.

como por exemplo, a possibilidade que uma plataforma como o *Instagram* oferece na opção de salvar suas imagens favoritas em uma “galeria” particular.

FIGURA 123 - FOTOGRAMA DO FILME “X-MEN: PRIMEIRA CLASSE” (2011) - FONTE: TUMGIR³⁸⁴.



FIGURA 124 - PAUL GAUGUIN - “OS ANCESTRAIS DE TEHAMANA” (1893) - ÓLEO SOBRE TELA - 76,3 X 54,3 CM - ART INSTITUTE OF CHICAGO, CHICAGO, EUA - FONTE: WIKIMEDIA³⁸⁵.



FIGURA 125 - HENRI MATISSE - “PEIXES VERMELHOS” (1912) - ÓLEO SOBRE TELA - 140 X 98 CM - GOSUDARSTVENNIY MUZEY IZOBRAZITEL'NYKH ISKUSSTV IMENI A. S. PUSHKINA, MOSCOU, RÚSSIA - FONTE: HENRI MATISSE³⁸⁶.

Deve-se levar os alunos a assimilarem a importante noção de “preservar sua memória e registrar sua história” (PINTO, 2012, p. 83). Dessa forma, visa-se à valorização de culturas de maneira que o processo de ensino-aprendizagem esteja embasado na “escola como um espaço de ‘cruzamento de culturas’” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 23).

Um aspecto interessante é a escolha das obras. Por um lado, temos um quadro de Gauguin, onde ele retratou sua esposa taitiana Teha'amana. Pintura que representa seu fascínio pelo aspecto “exótico” de uma sociedade, vista por ele como pura e genuína. Por outro lado, temos no quadro de Matisse, a presença de peixes dourados, típicos da Ásia. Para ele, os peixes

³⁸⁴ Disponível em: <<https://www.tumgir.com/tag/VINCENT%20VANGOGH>> Acesso em: 7 de jan. 2022.

³⁸⁵ Disponível em: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Paul_Gauguin_-_The_Ancestors_of_Tehamana_OR_Tehamana_Has_Many_Parents_\(Merahi_metua_no_Tehamana\)_-_Google_Art_Project.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Paul_Gauguin_-_The_Ancestors_of_Tehamana_OR_Tehamana_Has_Many_Parents_(Merahi_metua_no_Tehamana)_-_Google_Art_Project.jpg)> Acesso em: 21 de jul. 2020.

³⁸⁶ Disponível em: <<https://www.henrimatisse.org/goldfish.jsp>> Acesso em: 22 de jul. 2020.

representavam o símbolo da contemplação e da harmonia.

Pode-se pensar nessa questão, como uma metáfora, para a narrativa dos personagens dos X-Men. Eles são mutantes. Pessoas, que por alterações genéticas, em um grande salto evolucionário, desenvolveram capacidades sobre-humanas, como a habilidade psíquica de ler mentes. Por serem uma minoria, os humanos os desprezam e os veem como exóticos. Quanto ao vilão Shaw, também um mutante, acredita na superioridade deles sobre os humanos.

Por serem discriminados por suas diferenças genéticas, os personagens e seus dramas servem de parábolas, para diversas questões de discriminação como racismo, homofobia e capacitismo. A partir de uma obra de ficção feita para o entretenimento, pode-se levar à reflexão sobre temas importantes para a formação social e cidadã dos alunos. As muitas leituras que surgem dos poderes dos personagens, possibilita que a imaginação guie a forma, como se percebe e entende o mundo.

Uma das características mais surpreendentes do mundo-da-vida (...) é a capacidade humana geral de imaginar operações mentais e intelectuais que a mente humana não é capaz de realizar. Em outras palavras: faz parte do conteúdo do nosso mundo-da-vida imaginar - e desejar - capacidades que estão além das fronteiras do mundo-da-vida (GUMBRECHT, 2010, p. 152).

Ressalta-se, também, que o fascínio de Gauguin pelo o que ele via como “exótico” o levou a se apoiar em convenções de uma estética “primitiva”, como se buscasse representar um ideal, mas acabou reforçando o que a arte moderna desenvolveu como “uma tradição ‘primitivista’, que associava o que era percebido como vidas e sociedades simples, com pensamentos e expressões mais puros” (PERRY, 1998, p. 6). Se por um lado o primitivismo artístico, promovido por artistas de vanguarda, distancia-se do primitivismo científico, que via culturas externas à eurocêntrica, considerada moderna, como característica de povos atrasados e inertes, por outro lado, ele se aproxima da mesma visão colonialista europeia.

Ao apropriar-se de uma estética “primitiva”, pintores como Gauguin, acreditavam estar interagindo e assimilando uma expressão artística mais simples, autêntica, pura e objetiva. Todavia, suas obras acabam por refletir uma cultura expansionista, bastante forte na França e outros países europeus. A visão era de admiração, mas, ainda com a mesma percepção de um povo exótico. “Que haja nessas pinturas reprodução exata em nome da realidade exótica, estou pouco ligando. Gauguin se serve desse quadro inédito para ali localizar seu sonho; e que cenário mais favorável, ainda não poluído por nossas mentiras de civilizados!” (DELAROCHE *apud* GAUGUIN, 2006, p. 32).

Na obra de Gauguin e na de outros artistas de vanguarda, que utilizaram tal estética, a

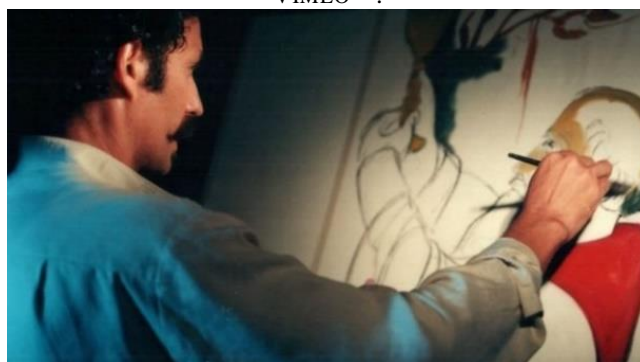
apropriação das técnicas e convenções “primitivas” era a melhor forma de viver e representar uma vida “primitiva”. Desta forma, suas obras eram apresentadas dentro da estética do modernismo e exaltava a autoria do artista, ao invés de serem vistas como apenas inspiradas por culturas consideradas “primitivas”. De forma semelhante, o romantismo brasileiro, na época, se apropriou da figura e da cultura indígenas, para criar seu imaginário, atualmente muitos artistas plásticos indígenas se apropriam da lógica de organização do mercado da arte eurocêntrica para retomar territórios culturais e posicionar suas presenças.

Este aspecto pode ser abordado a partir do filme “*Victor Meirelles - Quadros da história*” (1996), de Penna Filho, filme que tem como tema, a vida e obra de Victor Meirelles, um dos grandes pintores do período de predominância acadêmica nas belas artes no Brasil durante o século XIX (MALLMANN, 2002), autor do quadro “*Primeira missa no Brasil*” (1860), baseado na carta de Pero Vaz de Caminha.

FIGURA 126 - VICTOR MEIRELLES - “*PRIMEIRA MISSA NO BRASIL*” (1860) - ÓLEO SOBRE TELA - 268 X 356 CM - MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO, BRASIL - FONTE: WIKIMEDIA.³⁸⁷



FIGURA 127 - FOTOGRAMA DO FILME “*VICTOR MEIRELLES - QUADROS DA HISTÓRIA*” (1996) - FONTE: VIMEO³⁸⁸.



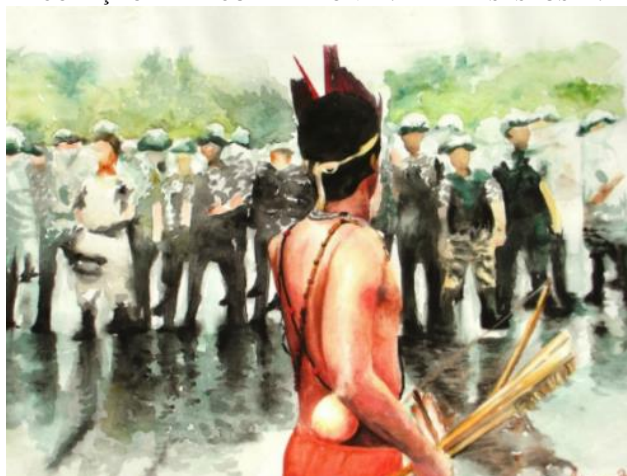
³⁸⁷ Disponível em: <<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Meirelles-primeiramissa2.jpg>> Acesso em: 14 de jul. 2020.

³⁸⁸ Disponível em: <<https://vimeo.com/41719897>> Acesso em: 14 de abr. 2020.

Propõe-se, desta forma, quebrar uma visão que permeou por muitas décadas o imaginário coletivo brasileiro, inclusive nas escolas, onde “a exaltação que era feita do Brasil não passava de uma construção de mitos” (PRESTES, 2011, p. 147). “No entanto, na escola, ainda é muito difícil, visto que a escola foi desenhada para produzir e conservar esse discurso eurocêntrico” (OLIVEIRA, L. M., 2019, p. 76). Vê-se, então como fundamental, que a escola promova encontros com a arte indígena brasileira. “Vivemos com a arte indígena contemporânea um real encontro com o Brasil do momento em relação ao sistema de arte prevalecente” (ESBELL, 2018). Isso deve ocorrer em todas as linguagem artística.

Atualmente, o cinema Guarani é uma ferramenta importante para as comunidades contra a expulsão e exploração de terra, na luta pelo direito, reconhecimento e valorização do nosso modo de viver. A mídia, na maioria das vezes, nos projeta de forma estereotipada e romantizada. Porém, quando invertemos o ponto de vista da câmera e produzimos nosso próprio registro, transmitimos ao mundo nosso olhar. Deixamos de ser “caça”, e nos tornamos caçadores (ALVARES, 2018, p. 7).

FIGURA 128 - ARISSANA PATAXÓ - “*DEPOIS DOS 500*” (2006) - AQUARELA SOBRE PAPEL - 30 X 42 CM - COLEÇÃO PARTICULAR - FONTE: PALIMPSESTUS³⁸⁹.



Objetiva-se, futuramente, tornar o material pedagógico, apresentado aqui, um produto educacional, com vista a aplicações práticas. “A divulgação dos produtos educacionais por diferentes meios permite que ocorra um contínuo processo de enriquecimento das práticas docentes para além dos muros institucionais” (MARINO; ARCURI, 2020, p. 315).

³⁸⁹ Disponível em: <<https://www.oficinapalimpsestus.com.br/arissana-pataxo/>> Acesso em: 02 de jan. 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cinema é uma linguagem artística de tamanha relevância e profundidade que não pode ser visto a partir de prismas tão simplistas pela escola. Deve-se evitar abordagens superficiais e apenas pontuais, e opor-se a uma recusa total de suas apropriações. Visa-se a uma abordagem adequada e associada de forma mais pertinente aos projetos político-pedagógicos das escolas. Objetiva-se que o cinema seja institucionalizado como parte do currículo e não um recurso à parte como uma oficina extra.

Geralmente quando professores de artes plásticas ponderam o uso de filmes como forma de apoio pedagógico, o que vem à mente são documentários didáticos e cinebiografias de artistas. Conhecer detalhes da vida de grandes nomes das artes pode ser importante, mas depende do objetivo da aula, caso contrário esta estratégia desvia o aluno do contato inicial com uma pintura. É interessante que a apreciação introdutória de uma obra ou conjunto de obras, seja mais enfatizada nas características estéticas e visuais de forma a valorizar mais a interpretação individual.

Para esta finalidade, aponta-se a relevância da disposição de uma grande variedade de filmes que expandem e/ou recriam obras de arte ou estilos artísticos de tal forma que suas fruições podem ser apreciações amplificadas das pinturas e contribuir para novas e diversificadas leituras e interpretações, inclusive, de maneira mais significativa e envolvente.

O uso de práticas culturais pode ampliar o sentido do aprendizado ao refletir a multiplicidade de vivências presentes em uma turma. Busca-se apresentar aos alunos uma prática de ensino, em que o professor atua mais como um mediador, que possibilita a assimilação de uma linguagem, do que apenas transmissor de conhecimento. Isto não significa, entretanto, que o professor terá um papel minimizado. Pelo contrário, acredita-se que seja mais trabalhoso despertar o gosto por aprender algo do que somente ensinar algo. Nem sequer em matemática se ensina sem demonstrar paixão por seus desdobramentos, como ensinar a gostar de fazer cinema sem demonstrar paixão pelo ato da realização?

A prática cinematográfica pode ser o meio para proporcionar novas formas de construção de conhecimento e não apenas um objetivo final a ser alcançado. Desta forma, enfatiza-se que o domínio da técnica não deve ser o propósito final da *abordagem pentagonal*, mas uma decorrência da realização fílmica como atividade artística. Acrescenta-se que os alunos podem conhecer a técnica cinematográfica para transformá-la, dando-lhe um sentido novo, próprio de acordo com o conteúdo de suas produções. Produzir novos sentidos, por meio da prática fílmica, significa externar e ressignificar toda a influência que o cinema, como

linguagem e representação do mundo, causa nas pessoas através da recepção fílmica. O cinema possibilita uma ampliação da sensibilidade da visão dos alunos.

É possível comparar a importância da liberdade imaginativa no fazer artístico audiovisual com a liberdade espontânea que as crianças empregam em suas brincadeiras. É necessário evitar frear a empolgação delas, mas também deve-se direcioná-las às suas reais possibilidades. Indica-se que a produção fílmica escolar é uma forma bem adequada de incentivar-se a criatividade dos alunos por se tratar de uma linguagem normalmente presente de forma significativa em suas vidas.

Defende-se que na *abordagem pentagonal*, a prática cinematográfica dos alunos não precisa ser restrita aos curtas-metragens ou às cenas de filmes. Defende-se que eles estejam livres para realizar qualquer experimentação audiovisual, assim como na *Abordagem Triangular*, pois as imagens não são restritas às imagens artísticas. Aponta-se a existência de uma multiplicidade de possibilidades de formatos e narrativas, como vídeo publicitário, telejornal, vinheta, ou os populares *stories*³⁹⁰, entre outros, que permitem a livre expressão dos alunos.

Entretanto é fundamental também que o professor consiga perceber quando determinado trajeto não está dando resultado a fim de reconquistar o interesse dos alunos. É importante esperar o inesperado e não se acomodar com práticas que já tenham sido exitosas no passado e nem concebê-las como estáticas. É preciso perceber quando determinada abordagem não renderá frutos logo no início e não insistir, procurando assim refazer ou recomeçar. Ou seja, se os alunos não estiverem motivados o suficiente, é melhor não insistir. Cada espaço-tempo de uma pedagogia cinematográfica de uma turma é diferente. Não há uma fórmula exata, mas pode-se pensar neste projeto como uma mediação ou orientação para aqueles docentes que resolverem adotar o cinema como meio de aprendizado.

Ressalta-se que este projeto apresenta uma proposta de material pedagógico que visa adotar a linguagem audiovisual do cinema e da realidade virtual como meio de ensino de artes plásticas. Também aponta-se que este material poderá ser aplicado em formações docentes. Indica-se assim, a importância de se assegurar uma base para que os professores perpetuem uma cultura de cinefilia, significativa da proposta que o pesquisador apresenta nesta dissertação.

³⁹⁰ Os *stories* são um recurso presente em aplicativos como o *Instagram*, *Facebook Messenger* e *WhatsApp* que permitem que seus usuários postem fotos e vídeos curtos que ficam no ar por apenas 24 horas, embora o próprio criador possa salvar o mesmo e deixar disponível em arquivos (no caso do *Instagram*). O termo em inglês traduz-se como histórias, e advém do termo “*storytelling*”, que traduz-se como narrativa, e aponta uma ideia de narrar o cotidiano. O conceito surgiu no aplicativo *Snapchat*, criado em 2011, com a ideia do compartilhamento de fotos e vídeos de forma temporária e com base no dia a dia das pessoas. Atualmente, algumas empresas utilizam os *stories* com objetivos publicitários.

Cita-se, por exemplo, uma certa escassez de ofertas desta natureza em formações docentes. Eventualmente, instituições como o Anima Mundi e secretarias de educação oferecem esses tipos de cursos e oficinas. Entretanto, eles possuem poucas vagas e não são tão frequentes.

Defende-se que os filmes aqui analisados e propostos possam também constituir uma videoteca nas escolas que adotarem o material pedagógico que visa-se produzir. Essa será de grande valia para os alunos, pois objetiva-se que ela promova a cinefilia de forma não relacionada a uma obrigatoriedade de nota de avaliação ou apresentação de trabalho. Busca-se estimular o interesse normalmente existente das crianças e dos jovens em relação ao cinema, através da disponibilidade de alguns títulos, que eles possam ter conhecimento ou mais proximidade, em meio a outros que podem fugir um pouco dos triviais, que eles podem vir a ter contato no cinema, na televisão ou em *streamings*.

Ao ter acesso aos filmes abordados em aula, seja para consulta particular, - a partir, ou não da orientação dos professores ou relacionados a alguma atividade escolar -, seja para uma exibição estilo cineclubista, - para entretenimento ou para debate -, os alunos passam a ter o domínio de uma apreciação artística das partes pelo todo. Ou seja, deixar os alunos livres para acessarem os filmes e possibilitar que eles organizem sessões de cineclube é de grande valia para que eles possam desenvolver um gosto próprio em relação à apreciação fílmica e uma personalidade crítica.

Se outrora o DVD oferecia possibilidades até então não existentes na internet, como a possibilidade de ver e rever determinadas cenas, hoje em dia a realidade é outra. Existem, por exemplo, canais no *YouTube* especializados em colocar no ar certas cenas consideradas as “mais importantes” de um determinado filme³⁹¹, porém esta escolha já vem predefinida, tirando das mãos dos alunos a liberdade de poderem escolher seus trechos favoritos. Além disso, assistir a um filme completo não é uma tarefa tão simples quanto parece, pois a maioria dos filmes disponíveis estão em serviços de *streaming* pagos e não de forma gratuita em plataformas de vídeo³⁹².

A liberdade para os alunos poderem acessar os filmes fora do horário de aula estipulado e delimitado pelos tempos da disciplina também é benéfica no sentido de estimular o desenvolvimento de um hábito cinéfilo nos discentes no tempo e disposição deles. É pertinente, também, se cogitar a possibilidade de existirem duas cópias de cada filme na escola. A primeira para uso exclusivo dos professores em suas aulas e a segunda, para uso e empréstimo aos alunos,

³⁹¹ A maioria destes canais, porém, não apresenta legendas em língua portuguesa ou dublagem.

³⁹² Salvo algumas exceções, mas que normalmente são filmes que estão disponíveis de forma *online* com uma qualidade de imagem bastante inferior, a não ser os filmes que já estão em domínio público.

como ocorre em uma sala de leitura³⁹³. Deve-se encarar a videoteca também, como um meio de aprendizado onde os alunos de forma lúdica, exclusiva e pessoal podem enveredar-se em linguagens artísticas de uma forma mais objetiva em sua percepção imaginativa.

É interessante perceber como podemos vincular partes do cotidiano dos alunos, às quais eles não associariam, normalmente, ao ato de aprendizado, de maneira a lhe dar maior consistência e relevância, de acordo com as necessidades e afinidades de cada turma, série e escola em especial. A forma como os alunos percebem e ressignificam determinados aspectos estéticos pode variar conforme sua percepção, vivência e momento.

A tecnologia da realidade virtual também possibilita um aprendizado baseado nas relações entre vivência-experiência-reflexão, de forma a promover no ensino, novas formas de aprender, sentir, conhecer, conceituar e comunicar. Seu uso também ressalta a importância da interpretação aberta de uma obra de arte e permite que a apreciação estética seja menos passiva, tornando-se mais ampla e participativa. Possibilita-se, assim, que cada aluno crie uma relação própria, mais profunda com a obra em um ensino mais emancipador. Acrescenta-se também que a experiência abrangente propiciada pela realidade virtual, atende e compreende os eixos norteadores do ensino de artes plásticas: apreciação, contextualização e fazer artístico.

Por se tratar de uma tecnologia extremamente recente, no meio acadêmico e pedagógico ainda não existe uma visão muito clara e definida em relação ao seu uso na sociedade em geral e menos ainda na educação. Conclui-se assim, que seja importante mais pesquisa sobre o tema para que se estimule o uso e a difusão das tecnologias educacionais, de modo que estejam condizentes com a formação, as demandas, preferências e bagagem cultural dos alunos.

Assim, objetiva-se contribuir para a formação de docentes da disciplina de arte na forma de como utilizar a linguagem audiovisual em sala de aula. A prática fílmica como prática artística possibilita, que ao assimilarem a linguagem do cinema e audiovisual, os alunos possam se apropriar do ato de criar imagens. Se imagem é conhecimento, criar uma imagem é construir um conhecimento.

³⁹³ Salas de leitura são espaços presentes em algumas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, onde são desenvolvidas práticas voltadas para a promoção da leitura e formação do leitor como o empréstimo de livros e histórias em quadrinhos, entre outras ações.

REFERÊNCIAS

Referências bibliográficas

ADES, D. Dadá e Surrealismo. In: STANGOS, N. (org.). **Conceitos da Arte Moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

AJZENBERG, E. **Coleção folha grandes pintores brasileiros: Francisco Rebolo**. São Paulo, Folha de São Paulo, 2013.

ALMEIDA, G. M. R. Por uma arqueologia crítica das imagens em Aby Warburg, André Malraux e Jean-Luc Godard. **Significação**, São Paulo, v. 43, n. 46, p. 29-46, set. 2016.

ALMEIDA, M. R. **Quando a música fala: a produção de sentido em *Fantasia***. Monografia (Graduação em Comunicação Social). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2002.

ALMEIDA, R. M. **As dificuldades de aprendizagem: repensando o olhar e a prática no cotidiano da sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

ALTOÉ, L. Heitor dos Prazeres: um artista do samba e das tintas. **MultiRio**, Rio de Janeiro. 8 de abr. 2014. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/699-um-artista-do-samba-e-das-tintas>> Acesso em: 29 de dez. 2021.

ALVARES, A. **Da aldeia ao cinema: o encontro da imagem com a história**. Trabalho de Conclusão de Curso (Formação Intercultural para Educadores Indígenas), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

AMARAL, C. **O espaço-tempo da comédia romântica**. Tese (Doutorado em Comunicação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

AMARAL, C.; BALTAR, M. Antecipação, complexidade narrativa e o melodrama paternal em *This is Us*. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, n. 1, p. 639-658, jan./abr. 2021.

AMORIM, B. A remediação como processo de experimentação de si em Peter Greenaway. **Arte & Multimédia**, Coimbra. 31 de out. 2017. Disponível em: <<https://digartdigmedia.wordpress.com/2017/10/31/a-remediacao-como-processo-de-experimentacao-de-si-em-peter-greenaway/>> Acesso em: 21 de nov. 2020.

ANDREW, D. **As principais teorias do cinema - Uma introdução**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

ANJOS, M. O rastro antecipado. In: INSTITUTO MOREIRA SALLES. **Cinematisme**. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, 2010.

ANTOINE-ANDERSEN, V. **Arte para compreender o mundo**. São Paulo: Edições SM, 2010.

ARAÚJO, S. A. C. **Mulheres: outsiders na história da arte**. In: EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

ARGAN, G. C. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

AROS, A. Corte a: *Guernica* de Emir Kusturica. **Asalto Visual**, Bogotá. 26 de mar. 2016. Disponível em: <<https://asaltovisual.blogspot.com/2016/03/corte-guernica-de-emir-kusturica.html>> Acesso em: 9 de jan. 2022.

ARTE: artistas, obras, detalhes, temas: 1600-1700 - Barroco. São Paulo: Publifolha, 2012.

ASCENSÃO, J. **A Viagem Permanente - O Cinema Inquieto da Geórgia**. In: Arte que se Expõe 1, Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema, Lisboa, 2020.

AUGUSTO, M. F. **A montagem cinematográfica e a lógica das imagens**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2004.

AUMONT, J. Meu caríssimo objeto. **Imagens**, São Paulo: Editora da Unicamp, n. 5, p. 18-27, ago./dez. 1995. Cinema 100 anos.

_____. **O olho interminável - Cinema e pintura**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

AUMONT, J.; MARIE, M. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas: Papyrus Editora, 2003.

AZEVEDO, F. A. G. Movimento Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

BAILEY, J. O.; BAILENSON, J. N. Immersive virtual reality and the developing child. In: BLUMBERG, F. C.; BROOKS, P. J. (orgs.). **Cognitive Development in Digital Contexts**. San Diego: Elsevier, 2017.

BALLERINI, F.; PETRAGLIA, I. Os novos olímpianos: o poder cultural sob a ótica de Edgar Morin. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 39-52, jan./jun. 2021.

BALTAR, M. **Realidade Lacrimosa. O melodramático no documentário brasileiro contemporâneo**. Niterói: EDUFF, 2019.

_____. Tessituras do excesso. **Revista Significação**, São Paulo, v. 39, n. 38, p. 124-146, dez. 2012.

BAPTISTA, A. **Funções da música no cinema: contribuições para a elaboração de estratégias composicionais**. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BAPTISTA, S. Escolas que não focam no ENEM mostram que educação alternativa é possível. **Portal IG**, São Paulo. 18 de out. 2019. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2019-10-18/escolas-que-nao-focam-no-enem-mostram-que-educacao-alternativa-e-possivel.html>> Acesso em: 30 de ago. 2021.

BARBE-GALL, F. **Como falar de arte com as crianças**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.
- _____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Editora Arte & Ensino, 1998.
- BARBOSA, D. J. M. L. **Cinema no contexto escolar: por uma pedagogia da criação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- BARRIGA, A. D. A avaliação na educação mexicana: excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, v. 4, n. 9, p. 19-30, mai./ago. 2009.
- BATCHELOR, D. **Minimalismo**. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1999.
- BATISTA, M. R. **Anita Malfatti no tempo e no espaço - Biografia e estudo da obra**. São Paulo: Editora 34, 2006.
- BECHMANN, G.; STEHR, N. Niklas Luhmann. **Tempo Social**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 185-200, nov. 2001
- BECKER, H. Mundos artísticos e tipos sociais. In: VELHO, G. **Arte e sociedade: ensaios de sociologia da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- _____. **Mundos da arte**. Lisboa: Livros Horizonte, 2010.
- BENJAMIN, W. A Obra de Arte na era da sua reprodução técnica. In: GEADA, E. (org.). **Estéticas de Cinema**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1985.
- BENKE, B. **Georgia O'Keeffe - Flores no deserto**. Colônia: Taschen, 2010.
- BERGALA, A. **A hipótese-cinema - Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BEZERRA, N. M. G. **Uma cartografia dos restos**. Tese (Doutorado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- BIESDORF, R. K.; WANDSCHEER, M. F. Arte, uma necessidade humana: função social e educativa. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 2, n. 11, p. 22-33, 2011.
- BLOCK, B. **A narrativa visual: criando a estrutura visual para cinema, TV e mídias digitais**. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 2010.
- BOIS, Y. A relevância de Klein hoje. **ARS**, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 54-73, jan. 2010.
- BOLSHAW, M. C. **Animação: uma linguagem com vocação inclusiva**. Tese (Doutorado em Design). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- BORDINI, R. A.; PAIVA, J. E. R. Entre o real e o virtual: uma reflexão sobre as potencialidades

artísticas dos sistemas de Realidade Virtual. **Revista GEMInIS**, São Carlos, v.9, n. 2, p. 93-106, mai./ago. 2018.

BORDWELL, D. **Sobre a história do estilo cinematográfico**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2011.

BRAKHAGE, S. Metáforas da visão. In: XAVIER, I. (org.). **A Experiência do cinema: antologia**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação, Câmara de Educação Básica. **Resposta a consulta sobre elegibilidade para atuar no Componente ARTE-BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRODSKAÏA, N. **Arte Naïf**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2017.

BRUM, A. S. M. **A igreja católica e o cinema: o caso da revista A Torre de Marfim**. In: XIX Encontro Regional de História, Associação Nacional de História, Juiz de Fora, 2014.

BUENO, G. **L'etoile de mer, de Man Ray**. In: II Seminário de Literaturas Francófonas: debates interculturais e comparatistas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

BUGARIN, L. D. Práticas cinematográficas na sala de aula - uma abordagem midiática e interdisciplinar da cultura na educação. In: CASTRO, P. A. **Avaliação: Processos e Políticas - volume 03**. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

_____. **Cinema como linguagem pedagógica: a prática audiovisual como meio de socialização e combate ao bullying e discriminação na escola**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em *Bullying*, Violência, Preconceito e Discriminação na Escola). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2021a.

_____. **Realidade virtual e experiência estética na aula de artes**. In: CONEDU - VII Congresso Nacional de Educação - Edição online, Realize Editora, Campina Grande, 2021b.

BUGARIN, L. D. *et al.* **Construindo aprendizados através do aplicativo educacional Cult Virtual**. In: VII CONEDU - Edição Online, Realize Editora, Campina Grande, 2020.

BUGARIN, L. D.; MARTINS, I. M. **O cinema como meio de ensino de arte na Educação Básica**. In: CONEDU - VII Congresso Nacional de Educação - Edição online, Campina Grande,

2020.

_____. A prática cinematográfica como fazer artístico - Cinema e *Abordagem Triangular* na aula de arte. **Trajetó Errático - Revista de educação audiovisual**, Niterói, n. 1, p. 36-46, jan. 2021.

BUGARIN, L. D.; MARTINS, I. M.; VIOLIM, F. C. R. Pedagogia do cinema na escola: a prática audiovisual como construção social e de ensino. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 14, n. 2, p. 139-149, mar./jul. 2021.

BUORO, A. B. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem de arte na escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

CABRERA, J. **De Hitchcock a Greenaway pela história da filosofia - Novas reflexões sobre cinema e filosofia**. São Paulo: Nankin Editorial, 2007.

CACCIARI, M. **Três ícones**. Belo Horizonte: Editor Âyiné, 2016.

CAMARGO, F. M. B. **Estranhamento e particularidade na prática de leitura de imagens: mediações nas aulas de arte em séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

CAMPER, F. **Stan Brakhage: a aventura da percepção**. Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2009.

CAMPOS, E. M. *et al.* **O enfrentamento do fracasso escolar: problematizando a função social da escola, o currículo, a avaliação e o trabalho docente**. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1427-6.pdf> Acesso em: 19 jun. 2020.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EdUSP, 2011.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CARDOSO JUNIOR, W. **Ensino de artes visuais em perspectiva eurocêntrica: um estudo de caso no colégio Pedro II**. In: 38ª Reunião Nacional da ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Luis, 2017.

CARNEIRO, R. Realidade virtual aquece 8ª edição do Festival Varilux de Cinema. **Veja**, São Paulo. 7 de jun. 2017. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/cultura/realidade-virtual-aquece-festival-de-cinema-no-brasil/>> Acesso em: 21 de nov. 2020.

CARRASCO, N. A infância muda: a música nos primórdios do cinema. **OuvirOUver**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 35-35, mai. 2007.

CARRIÈRE, J. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2006.

CARVALHO, L. M.; CAROLINO, J. A. *Abordagem Triangular* e as estratégias de um educador social. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (orgs.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

CARVALHO, N. M. S. G. **A imagem-sensação: Deleuze e a pintura**. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

CARVALHO, T. D. **Um possível lugar da obra de arte: reflexões a partir de um exercício empírico**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CASAROTTI, M. **A escultura e o fascínio do objeto**. In: 49º Salão de Arte Contemporânea, SESC Piracicaba, Piracicaba, 2017.

CERSOSIMO, S. O. **O “eu” no trabalho acadêmico - considerações sobre a proibição ao uso da primeira pessoa do singular nos textos científicos**. Disponível em: <[https://www.academia.edu/33506740/O eu no trabalho acad%C3%AAmico Considera%C3%A7%C3%B5es sobre a proibi%C3%A7%C3%A3o ao uso da primeira pessoa do singular nos textos cient%C3%ADficos](https://www.academia.edu/33506740/O_eu_no_trabalho_acad%C3%AAmico_Considera%C3%A7%C3%B5es_sobre_a_proibi%C3%A7%C3%A3o_ao_uso_da_primeira_pessoa_do_singular_nos_textos_cient%C3%ADficos)>. Acesso em: 08 de nov. 2021.

CICHELA, A. F. **O cinema e afinidades pictóricas com obras de Francis Bacon**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CINEASTAS 360° - Realidade virtual para impacto social. Rio de Janeiro: Recode, 2019.

COELHO, A. F. Limite Experimental. **CineCachoeira - Revista de Cinema da UFRB**, Cachoeira, v. 3, n. 6, p 1-20, dez. 2014.

COELHO, P. M. F. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 88-95, jul./dez. 2012.

COHN, G. O ensino contemporâneo da arte e a hipótese de Bergala: diálogos e convergências. **Pro-posições**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 179-199, jan./abr. 2013.

_____. **O ensino da arte contemporânea possibilitando mudanças nos modos de percepção da arte**. In: 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais, ANPAP, Salvador, 2009.

_____. **Pedagogias da videoarte: a experiência do encontro de estudantes do colégio Pedro II com obras contemporâneas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

COHN, G; PEREIRA, M. L.; BARRA, R. F. **Encontros com o cinema na escola: a pesquisa com cinema e educação no contexto de instituições federais de ensino**. In: 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2014.

CORDEIRO, J. P. F.; PIMENTA, A, H. M. Uso de realidade aumentada como apoio ao aprendizado infantil. **Perspectivas em Ciências Tecnológicas**. Pirassununga, v. 7, n. 7, p. 106-128, jun. 2018.

CORGOSINHO, M. S. **Cinema documentário: ficção e realidade em Abbas Kiarostami e Eduardo Coutinho**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Jornalismo). Faculdade

de Comunicação e Biblioteconomia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

COSTA, F. C. **O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005.

COUTINHO, R. G. Mário de Andrade e os desenhos infantis. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

CRUZ JUNIOR, E. G. **Leo Navratil: esquizofrenia e arte**. In: Seminário Leitura de Imagens: a epistemologia de Nise da Silveira, Museu de Imagens do Inconsciente, Rio de Janeiro, 2017.

CUNHA, F. P. **Cultura digital na e-arte/educação: educação digital crítica**. Tese (Doutorado em Comunicação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2008.

DANTO, A. C. **Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história**. São Paulo: Odisseus Editora, 2006.

DAYMAN, L. Katsushika Oi: The hidden hand of Hokusai's daughter. **Japan Objects**, Tokyo. 15 de fev. 2019. Disponível em: <<https://japanobjects.com/features/katsushika-oi>>. Acesso em: 29 de dez. 2021.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990.

DELEUZE, G. **Cinema - a imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **O abecedário de Gilles Deleuze: transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos**. Paris: Éditions Montparnasse, 1988.

DEUS, A. I. S. *et al.* O sentido da arte do cinema: a formação do/a professor/a e o imaginário como projeto além-fronteiras na educação. In: NUNES, C. M. F. *et al.* (orgs.). **Telas da docência: professores, professoras e cinema**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DEWEY, J. **Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

_____. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Cia. Editora nacional, 1979.

_____. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

DIAS, E. **Coleção Folha grandes pintores brasileiros: Heitor dos Prazeres**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2013.

DIDI-HUBERMAN, G. **A imagem sobrevivente: história da Arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DOUBT, E. Realismo. In: FARTHING, S. (org.). **Tudo sobre arte**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

DUARTE, A. Coleccionar arte: conversas a partir de coleções particulares. **MIDAS - Museus e Estudos Interdisciplinares**, Évora, n. 7, p. 1-10, nov. 2016.

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

EDUCA MAIS BRASIL. Tecnologia nas escolas é mais ofertada na rede particular, afirma Censo. **Diário do Nordeste**. Fortaleza, 19 de fev. 2021. Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/educalab/tecnologia-nas-escolas-e-mais-ofertada-na-rede-particular-afirma-censo-1.3049479>> Acesso em: 30 de ago. 2021.

EISEMAN, L.; RECKER, K. **Pantone: The twentieth century in color**. São Francisco: Chronicle Books, 2011.

EISENSTEIN, S. **A forma do filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002a.

_____. **O sentido do filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002b.

ELLSWORTH, E. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. (org.). **Nunca fomos humanos - nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EPSTEIN, J. **Ecrits sur le cinema. 1921 - 1953**. Tradução de Márcio Barreto. Paris: Seghers, 1974.

ESBELL, J. Arte indígena contemporânea e o grande mundo - não há como falar em arte indígena contemporânea sem falar dos indígenas, sem falar de direito à terra e à vida. **Select**, São Paulo, 22 de jan. 2018. Disponível em: <<https://www.select.art.br/arte-indigena-contemporanea-e-o-grande-mundo/>> Acesso em: 02 de jan. 2022.

FABRIS, A. **O desafio do olhar - Fotografia e artes visuais no período das vanguardas históricas - volume 1**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FARIA, G. S. S.; RACHID, A. Jornada de trabalho dos professores da rede pública de ensino. **Revista da FAE**, Curitiba. v. 18, n. 2, p. 162 - 177, jul./dez. 2015.

FÉ, R. N. S. **Histórias possíveis: as narrativas sobre Artemisia Gentileschi**. Dissertação (Mestrado em Literatura). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FERNANDES, A. H. O cinema e o audiovisual na educação: reflexões de pesquisas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 8, nº 16, mai./ago. 2015.

FERNANDES, S. M. B. A. **Nise da Silveira e a saúde mental no Brasil: um itinerário de**

resistência. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Centro de Ciências Humanas, Letra e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

FERRAÇO, C. E. Currículos, cotidianos e culturas em narrativas e imagens. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 138-148, set. 2011/mar. 2012.

FERRARI, M. Pesquisa revela dados sobre tecnologias nas escolas. **Governo do Brasil**, Brasília. 10 de fev. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-tecnologias-nas-escolas>> Acesso em: 30 de ago. 2021.

FILHO, D. L. Formas de organização de exposições nos museus de arte. **Revista Museologia & Interdisciplinaridade**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 62-80, mar./abr. 2013.

FORTES JÚNIOR, H. F. S. **Sobrevoos entre homens, animais, espaços e tempos: pensamentos sobre arte e natureza.** Tese (Pós-Doutorado em Expressão Tridimensional) Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FRANZ, T. S. **Educação para a compreensão da arte.** Florianópolis: Editora Insular, 2001.

FREITAS, E. **História e cinema: encontro de conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FURTADO, P. G. R.; NUNES, R. C. O uso da realidade virtual no processo de ensino-aprendizagem da reação de combustão. **Revista Ciências & Ideias**, Nilópolis, v. 2, n. 1, p. 175-190, jan./abr. 2021.

GALANTERNICK, A. F. **Da obra de arte ao filme: estratégias de representação de obras de arte em documentários.** Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura). Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

GALVÃO, M. R. **Burguesia e cinema: o caso Vera Cruz.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1981.

GARCIA, J. **Os modos de endereçamento na relação com os indisciplinados na escola.** In: XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

GARRARD, M. D. **Artemisia: the image of the female hero in the Italian baroque art.** Princeton: Princeton University Press, 1989.

GAUDREAU, A.; JOST, F. O espaço da narrativa cinematográfica. In: _____. **A narrativa cinematográfica.** Brasília: Editora UNB, 2009.

GAUGUIN, P. **Antes e depois (Ideias e memórias).** Porto Alegre: L&PM Editores, 2006.

GETTY. *Emergence*. **The J. Paul Getty Museum**, Los Angeles. 28 de jul. 2003. Disponível em: <<https://www.getty.edu/art/collection/objects/184037/bill-viola-emergence-american-2002/>> Acesso em: 31 de dez. 2021.

GOMBRICH, E. H. **Arte e ilusão - um estudo da psicologia da representação pictórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GOTTARDI, P.; CARVALHO, C. **O corpo e a criatividade: percursos de um professor/artista/pesquisador**. In: XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

GOULART, P. S. **Um olhar sobre a imersão - do conceito às tecnologias imersivas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Cinema e Audiovisual). Departamento de Cinema e Vídeo, Universidade Federal Fluminense, 2022.

GRAÇA, M. E. **Entre o olhar e o gesto - elementos para uma poética da imagem animada**. São Paulo: Editora Senac, 2006.

GRAU, O. **Arte virtual: da ilusão à imersão**. São Paulo: Editora UNESP; Editora Senac, 2007.

GREENBERG, C. **Arte e Cultura: ensaios críticos**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

GUEDES, A. D. G. **Wassily Kandinsky: “Do espiritual na arte” e a proposta da sonoridade interior**. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

GUMBRECHT, H. U. **Atmosfera, ambiência, *Stimmung* - sobre um potencial oculto da literatura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

_____. **Produção de presença - o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2010.

HAPPENING. Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras, São Paulo. 21 de set. 2015. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3647/happening>>. Acesso em: 26 de mar. 2021.

HARGREAVES, M. **Arte versus Mercado**. Dissertação (Mestrado em História da Arte). Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2018.

HENZLER, B. Education à l’image and Medienkompetenz: on the discourses and practices of film education in France and Germany. **Film Education Journal**, Londres, v. 1, n. 1, p. 16-34, jun. 2018.

HONG, J. What do you use mobile phones for? A creative method of thematic drawing with adolescents in rural China. **Journal of Media Literacy Education**, Nova Iorque, v. 8, n. 2, p. 54-76, 2016.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HUYSSSEN, A. **Memórias do modernismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. Nostalgia for ruins. **Grey Room**, Nova Iorque, n. 23, p. 6-21, 2006.

INSTITUTO MARLIN AZUL. **Cine Educação - Coletânea Animazul - vol. 1**. Vitória, 2014.

JIA, Y. **Constructing virtual reality exhibitions with multimodal interactions**. Dissertação (Mestrado em Ciências em Estudos de Arquitetura e Ciências em Engenharia Elétrica e Ciência da Computação). Massachusetts Institute Of Technology, Cambridge, 2020.

JUSTEN, R. M. A. **Cultura, educação e audiovisual: projeto “Cinecult Delas”**. Monografia (Graduação em Produção Cultural). Instituto de Artes e Comunicação Social. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

KANDINSKY, W. **Do espiritual na arte - e na pintura em particular**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **O futuro da pintura**. Lisboa: Edições 70, 2016.

KAPROW, A. **Assemblage, environment & happenings**. Nova Iorque: Harry N. Abrams, Inc. Publishers, 1966.

KARKOW, H. A. **Contribuições da ferramenta kodular para o ensino de matemática na Educação Básica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Sistemas de Informação). Faculdade Antonio Meneghetti, Restinga Sêca, 2019.

KIM, O. Cinema and painting in Parajanov’s aesthetic metamorfoses. **Studies in Russian and Soviet Cinema**, Londres, v. 12, n. 1, p. 19-36, jan. 2018.

KING, C. Instalações. In: FARTHING, S. (org.) **Tudo sobre arte**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

KITISAKON, K. The five senses in genre paintings of the dutch golden age. **Journal of Urban Culture Research**, Bangucoque, v. 16, p. 124-139, jul. 2018.

KISUKIDI, N. Y. Nostalgia and postcolonial utopia in Senghor’s Négritude. In: NIEMEYER, K. (org.) **Media and nostalgia. Yearning for the past, present and future**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

KLEE, P. **The diaries of Paul Klee: 1898-1918**. Berkeley: University of California Press, 1992.

KLEIN, Y. Manifesto do hotel Chelsea. In: FERREIRA, G.; COTRIM, C. (orgs.). **Escritos de artistas: anos 60/70**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KOETZLE, H. **László Moholy-Nagy**. Munique: Hirmer Publishers, 2020.

KOZULIN, P.; AMES, S. L.; MCBRIEN, N. A. Effects of a head-mounted display on the oculomotor system of children. **Optometry and Vision Science**, Columbus, v. 86, n. 7, p. 845-856, jul. 2009.

KROEFF, R. **A imersão em realidades simuladas como dispositivo de experimentação estética**. In: XIX Encontro Nacional da Abrapso, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

KUPFERERP, T. J. **Creating the illusion of depth and volume in animated forms without contour lines**. Dissertação (Mestrado em Belas Artes). Savannah College of Art and Design, Savannah, 2011.

LABORDE, B. Enseigner le cinéma et l'audiovisuel : les leçons de l'enseignement technique. Tradução de Elisabeth Bittencourt Dantas. **Mise Au Point**, Lyon, v. 7, n. 1, p. 1-21, jun. 2015.

LAFETÁ, J. C. A. C. **A intermidialidade no cinema de Peter Greenaway - uma análise intermediária do filme *Prospero's Books***. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Faculdade de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LEITE, M. Antonio López: pinto porque é vida, não porque é bonito. **Arte & Ofício**, São Paulo, 17 de abr. 2015. Disponível em: <<https://artemazeh.blogspot.com/2015/04/antonio-lopez-pinto-porque-e-vida-nao.html>> Acesso em: 05 de jan. 2022.

LÉVI, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEWIS, G. O papel dos museus e o código de ética profissional. In: BOYLAN, P. J. **Como gerir um museu: Manual prático**. Paris: ICOM, 2004.

LEWITT, S. Parágrafos sobre Arte Conceitual. In: In: FERREIRA, G.; COTRIM, C. (orgs.). **Escritos de artistas: anos 60/70**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

LICENCIATURA EM CINEMA E AUDIOVISUAL-UFF. **Projeto pedagógico de curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual**. Niterói: IACS, 2018.

LONGI, S. Sport Film Festival a Palermo, presentata la 40ª edizione della manifestazione. **Blasting News**, Lugano, 23 de jan. 2020. Disponível em: <<https://it.blastingnews.com/cultura-spettacoli/2020/01/sport-film-festival-a-palermo-presentata-la-40-edizione-della-manifestazione-003054795.html>> Acesso em: 29 de abr. 2020.

LOPES, D. C. **A imersão do espectador na linguagem de Brueghel e Majewski**. In: XXVIII Encontro Anual da Compós - Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, Porto Alegre, 2019.

LOPES, A.; MACEDO, E. F. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LYNTON, N. Expressionismo. In: STANGOS, N. (org.). **Conceitos da Arte Moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000a.

_____. Futurismo. In: _____, 2000b.

MACIEL, I. Arte, tecnologia digital e videogames: novos arranjos e perspectivas. In: FERNANDES, A.; MACIEL, K. A. **Direção de arte e transmidialidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2018.

MACIEL, K. (org.). **Transcinemas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2009.

MAGALHÃES, M. Estrela de oito pontas: uma experiência mental em animação. **Animation World Magazine**, Los Angeles, n. 3, 2 de mai. 1998. Disponível em: <https://www.awn.com/mag/issue3.2/3.2pages/3.2diniz_port.html> Acesso em: 24 de nov. 2020.

MAGALHÃES, R. Colagem volta atrair artistas, ganha novos adeptos e invade as redes. **Veja Rio**, Rio de Janeiro, 18 de set. 2020. Disponível em: <<https://vejario.abril.com.br/cidade/colagem-tecnica/>> Acesso em: 20 de jan. 2022.

MAHONEY, R. “I kind of like this one, Bob, leave it”: iconoclasm and the homicidal artistry of the Joker in Tim Burton’s *Batman* (1989). **Rmarts**, Nova Iorque, 14 de ago. 2015. Disponível em: <<https://rjamahoney.wordpress.com/2015/08/14/i-kind-of-like-this-one-bob-leave-it-iconoclasm-and-homicidal-artistry-in-tim-burtons-batman-1989/>> Acesso em: 14 de jan. 2022.

MALLMANN, R. Os passos do maior pintor brasileiro do século XIX entre Desterro, Paris e o Rio de Janeiro. **Museu Victor Meirelles**, Florianópolis, 24 de mai. 2002. Disponível em: <<https://museuvictormeirelles.museus.gov.br/publicacoes/textos-e-artigos/os-passos-do-maior-pintor-brasileiro-do-seculo-xix-entre-desterro-paris-e-o-rio-de-janeiro-por-regis-mallmann/>> Acesso em: 02 de jan. 2022.

MALUSÁ, V. **Católicos e cinema na capital paulista - o Cine-clubes do Centro Dom Vital e a Escola Superior de Cinema São Luis (1958-1972)**. Dissertação (Mestrado em Multimeios). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MARANDINO, M. *et al.* **A Educação em museus e os materiais educativos**. São Paulo: GEENF/USP, 2016.

MARINO, L. F.; ARCURI, C. F. P. Produtos educacionais - reflexões a respeito das pesquisas discentes produzidas no programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica/PPGEB-CAp-UERJ. In: PORTO, M. B. D. S. M.; SANTOS, M. C. F. **Cotidiano e currículo na educação básica: produtos e relatos de egressos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MARQUES, A. P. **A liberdade criativa no pensamento educacional - inquérito ao contexto escolar de Viseu**. Dissertação (Mestrado em Educação Artística). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

MARTINI, R. Inclusão digital & inclusão social. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 21-23, out./mar. 2005.

MARTINS, I. M. **Documentário animado: experimentação, tecnologia e design**. Tese (Doutorado em Design). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Teoria e prática do ensino de arte:**

a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2009.

MCGINITY, L. Expressionismo alemão. In: FARTHING, S. (org.). **Tudo sobre arte.** Rio de Janeiro: Sextante, 2011a.

_____. Surrealismo. In: FARTHING, S. (org.) **Tudo sobre arte.** Rio de Janeiro: Sextante, 2011b.

MCLUHAN, M.; HUTCHON, K.; MCLUHAN, E. **City as classroom - Understanding language and media.** Toronto: The Book Society of Canada Ltd., 1977.

MCMULLAN, T, Drift through the dreamscapes of a brilliant metaphysical artist. **Alphr**, Londres, 8 de jun. 2016. Disponível em: <<https://www.alphr.com/art/1003647/drift-through-the-dreamscapes-of-a-brilliant-metaphysical-artist/>> Acesso em: 20 de jan. 2022.

MEIER, A. Stroll a fauvist shore in a digital tribute to André Derain. **Hyperallergic**, Nova Iorque. 18 de set. 2017. Disponível em: <<https://hyperallergic.com/397440/fauvista-game-of-andre-derain/>> Acesso em: 20 de jan. 2022.

MICHAUD, P. **Aby Warburg e as imagens em movimento.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

MILLER, J. L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 2043 - 2063, out./dez. 2014.

MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá.** Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

MIGLIORIN, C. *et al.* **Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos.** Niterói: EDG, 2016.

MIGLIORIN, C.; PIPANO, I. **Cinema de brincar.** Belo Horizonte: Relicário Edições, 2019.

MIRANDA, O. (org.). **Educação através da arte.** Rio de Janeiro: Teatral, 2011.

MIRANDETTE, M. C. Coffret Jacques Drouin - Technique inusitée, parcours unique. **Ciné-Bulles**, Montreal, v. 28, n. 1, p. 44-45, 2010.

MONTENEGRO, M.; DUARTE, P. **Desenvolvimento e integração curricular: como incluir a educação cinematográfica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.** In: 4º Encontro Ensinar e Aprender com Criatividade dos 3 aos 12 anos (4º CRIA), Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, 2016.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.23, p.156-168, ago. 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MOSANER JUNIOR, E.; SANCHEZ, P. S.; STORI, N. Propostas poéticas a partir do acervo

da Pinacoteca do Estado de São Paulo. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (orgs.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

MURAT, R. **Espelho da alma - Antonio Carlos da Fontoura**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008.

NANCHERY, C.; BARRA, R. Godard e a infância: Uma aproximação possível? In: COUTINHO, M. A.; MAYOR, A. L. S. **Godard e a educação**. São Paulo: Autêntica Editora, 2013.

NARCÍA, E. Filme com Salma Hayek cria 'fridamania'. **BBC Brasil**, São Paulo, 26 de nov, 2002. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/cultura/021126_fridafn.shtml> Acesso em: 08 de jun. 2020.

NAVARRO, N. **Sete poemas quase inéditos & outras crônicas não selecionadas**. Natal: EDUFRN, 2013.

NEALE, S. Melodrama and tears. **Screen**, Glasgow, v. 27, n. 6, p. 6-22, nov./dez. 1986.

NEVES, J. P. **Paisagem e denúncia: a paisagem contemporânea além da contemplação estética da natureza**. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

NICÁCIO, G. **Cinema e educação: novos planos para a aprendizagem**. In: III Encontro Baiano de Estudos em Cultura - III EBE CULT, Cachoeira, 2012.

NIEMEYER, K. Introduction: media and nostalgia. In: _____ (org.) **Media and nostalgia. Yearning for the past, present and future**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

NOVA, J. L. L.; REIS, R. R.; FRIGOTTO, E. A Licenciatura em Cinema na Universidade Federal Fluminense. **Movimento - Revista de educação**. Niterói, n. II, p. 1-14, 2015.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1113, out./dez. 2017.

NUNES, C. M. F.; DINIZ, M. BARBOZA, M. G. A. F. O cinema na universidade: pelas mãos dos/as professores/as. In: NUNES, C. M. F. *et al.* (orgs.) **Telas da docência: professores, professoras e cinema**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

OITICICA, H. A transição da cor do quadro para o espaço e o sentido de construtividade. In: FERREIRA, G.; COTRIM, C. (orgs.). **Escritos de artistas: anos 60/70**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

OLIVEIRA, C. P. **Cinema VR: entre fronteiras**. In: III Jornada Internacional GEMInIS (JIG

2018), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

OLIVEIRA, L. Falando de Música: “*A ilha dos mortos*”, de Böcklin e Rachmaninoff. **Estado da Arte**, São Paulo, 12 de set. 2019. Disponível em: <<https://estadodaarte.estadao.com.br/falando-de-musica-a-ilha-dos-mortos-de-bocklin-e-rachmaninoff/>> Acesso em: 21 de out. 2021.

OLIVEIRA, L. A.; GONÇALVES, J. P. O uso de filmes de ficção como recursos pedagógicos ou “ver por meio de uma gramática desconhecida”. **Holos**, Natal, v. 7, n. 34, p. 117-131, set. 2018.

OLIVEIRA, L. M. **Imigrantes, xenofobia e racismo: uma análise de conflitos em escolas municipais de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, V. Novas escolas privadas investem em educação por projetos e aulas em inglês. **Porvir - Inovações em educação**, São Paulo, 10 de mar. 2017. Disponível em: <<https://porvir.org/novas-escolas-privadas-investem-em-educacao-por-projetos-aulas-em-ingles/>> Acesso em: 30 de ago. 2021.

OLIVEIRA, V. A. **A vida é um improviso**. Monografia (Graduação em Comunicação Social) Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA JR., L. C. Coringa esteve aqui! Poéticas da desfiguração no cinema e arte contemporânea. **Revista Passagens**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 4026, dez. 2017.

ONO, Y. **Grapefruit - o livro de instruções e desenhos de Yoko Ono**. Belo Horizonte: FAPEMIG/UEMG, 2009.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1978.

PAPAPAVLOU, G. *et al.* **The “reverse” gaze: the cinematic experience in Krzysztof Kieslowski's Three Colours Trilogy**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Linguagem de arquitetura, comunicação e design). National Technical University Of Athens, Atenas, 2013.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de arte para a Educação Básica**. Departamento de Educação Básica. Curitiba: SEED, 2008.

PARENTE, A. **Cinmáticos**. Rio de Janeiro: +2 Editora, 2013.

PASSADOR, L. H. Diversidade na escola: diferenças, culturas e desigualdades. In: FINCO, D.; SOUZA, A. S.; OLIVEIRA, N. R. C. (Orgs.). **Educação e resistência escolar: gênero e diversidade na formação docente**. São Paulo: Alameda, 2017.

PAVLOU, G. **Suspense and resolution in the films of D.W. Griffith**. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2018.

PEDROSA, I. **O universo da cor**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2009.

PEIXOTO, J.; SANTOS, J. C. **Fazer cinema como prática educativa**. In: IV Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade, - Ciência e Tecnologia Construindo a Igualdade na Diversidade. 2011, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

PERES, P. A arte pode beneficiar até a alfabetização na escola. **Nova Escola**, São Paulo, 10 de set. 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/18310/a-arte-pode-beneficiar-ate-a-alfabetizacao-na-escola>>. Acesso em: 29 de jan. 2020.

PEGORARO, C. V. M. *Fantasia* e uma nova dimensão sonora: convergência de linguagens musical, artística e cinematográfica. **Revista Anagrama**, São Paulo, v. 5, n. 4, jun./ago. 2012.

PERRY, G. O primitivismo e o moderno. In: HARRISON, C.; FRASCINA, F.; PERRY, G. (orgs.). **Primitivismo, cubismo, abstração**. São Paulo: Cosac Naify, 1998.

PETRAUSKI, J. M.; DIAZ, M. **O lúdico como recurso metodológico para o ensino de arte**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. São Paulo: Ideias & Letras, 2005.

PINHEIRO, D. Como a *selfie* transformou a sociedade e a forma de ver a fotografia. **O Prefácio**, Rio de Janeiro, 05 de jul. 2019. Disponível em <<https://jornal.oprefacio.com.br/2019/cultura/como-a-selfie-transformou-a-sociedade-e-a-forma-de-ver-a-fotografia>> Acesso em: 29 de jun. 2020.

PINTO, C. S. **Estudo de caso utilizando imagens de satélite na análise de cicatrizes de fogo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Agronomia) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

PINTO, J. R. O papel social dos museus e a mediação cultural: conceitos de Vygotsky na arte-educação não formal. **Palíndromo**, Itacorubi, n. 7, p. 81-108, 2012.

POLLOCK, G. Feminist dilemmas with the art/life problem. In: BAL, M. (org.). **The Artemisia files: Artemisia Gentileschi for feminists and other thinking people**. Chicago; Londres: The University of Chicago Pree, 2005.

POTTS, J. Journeys through the past: contempt, nostalgia, enigma. In: NIEMEYER, K. (org.). **Media and nostalgia. Yearning for the past, present and future**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

PRESTES, R. R. A primeira missa no Brasil em dois tempos. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 141-157, ago. 2011.

PRETI, M. Napoleão e a ideia de museu universal. In: CAVALCANTI, A.; MALTA, M.; PEREIRA, S. G. **Coleções de arte: formação, exibição e ensino**. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2015.

POUGY, E. G. P. Pelas vias de uma didática da obra de arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.3, p. 485-498, set./dez. 2007.

PROENÇA, G. **História da arte**. São Paulo: Editora Ática, 2010.

RAMAL, A. Desliga o fone que a aula vai começar - pensando numa escola para a geração Z. In: **A escola entre mídias: linguagens e usos**. Rio de Janeiro: Multirio, 2012.

RAMOS, F. P. Estudos de Cinema na universidade brasileira. **ALCEU**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 161-167, jan./jun. 2010.

RAY, M. **Self portrait**. Londres: Penguin, 2012.

REALIDADE virtual, qual a idade ideal para começar a usar? **Casa Mais 360**, São Paulo, 29 de jun. 2018. Disponível em: <<https://www.casamais360.com.br/realidade-virtual-qual-idade-ideal-para-comecar-usar/>>. Acesso em: 25 de set. 2020.

REBELLO, L. 'Kandinsky: Além de um Ponto' chega ao fim nesta segunda no CCBB. **Contra Cenarte**. Rio de Janeiro, 30 de mar. 2015. Disponível em: <<http://www.contracenarte.com/2015/03/kandinsky-alem-de-um-ponto-chega-ao-fim.html>> Acesso em: 15 de jul. 2021.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares - Áreas específicas: Artes visuais**. Rio de Janeiro: SME, 2010.

RODRIGUES, M. D. N.; BACHETTINI, A. L. **Restauo de pintura à óleo sobre tela**. In: XVIII Seminário de História da Arte, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

ROJAS, J.; SERPE, E. C. O. **Formação lúdica e interdisciplinar do professor de artes da infância: fios de reflexões em desafios pensantes**. In: X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

ROSA, C. A.; CASTRO FILHO, C. M. Cinema experimental e informação: desafios para o entendimento. **Cinema Experimental**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, mai./jun. 2016.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam - leitura de arte na escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

RUFINONI, P. R. **Coleção Folha grandes pintores brasileiros: Candido Portinari**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2013.

SACCOMANI, M. C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

SALES, R.; AXER, B. Currículo e Tecnologia: reconfigurando práticas culturais através do *katybook*. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n.3, p. 545-556, mar./mai. 2014.

SANTIAGO JÚNIOR, F. C. F. **O horizonte de sagrado na obra do cineasta russo Andrey Tarkovsky: o caso Andrey Rublev**. Dissertação (Mestrado em Multimeios) Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SANTOS, I. D. **Enquadrando a nação: a cultura nacional e a companhia cinematográfica Vera Cruz no início dos anos 1950**. Dissertação (Mestrado em História) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SANTOS, J.; ANGELI, J. C. H. História da arte e a relação do indivíduo com os animais. **Revista Seminário de História da Arte**, Pelotas, v. 1, nº 7, p.1-21, fev. 2018.

SÃO PAULO, Governo do estado, Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia. **Programa de qualificação profissional: Conteúdos gerais - volume 7: arte e cotidiano**. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia - teorias da educação, curvatura da vara e onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 2003.

SCANSANI, A. C. Tempo e cinema: um diálogo entre Aby Warburg e Bill Morrison. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 1-24, 17 de dez. 2019.

SCHÄFER, R.; TSCHURTSCHENTHALER, G. **New experiences of art via volumetric video and virtual reality**. In: 25th Berliner Veranstaltung der internationalen EVA-Serie Electronic Media and Visual Arts, Ges. zur Förderung Angewandter Informatik Berlin, Berlin, 2018.

SCHIAVINATTO, I. L.; ZERWES, E. **Cultura visual - imagens na modernidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

SILVA, J. G. **Professores de arte: formações e experiências com o audiovisual**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, M. C. M. A reinvenção do(s) cinema(s) na formação do espectador contemporâneo: Pedagogia godardiana. In: COUTINHO, M. A.; MAYOR, A. L. S. **Godard e a educação**. São Paulo: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, T. F. **Estudo de caso: empreendedorismo digital com a companhia Atomy**. Trabalho de conclusão de Curso (Especialização em Gestão Empresarial). Faculdade de Tecnologia e Ciências do Norte do Paraná - FATECIE, Paranavaí, 2021.

SILVA, T. L. L. **A “cinescrita” de Agnès Varda: A subjetividade incorporada ao campo do documentário**. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SILVA, T. M. G. Reflexões sobre adaptação cinematográfica de uma obra literária. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v.17, n. 2, p. 181-201, 2012.

SILVEIRA, G. A. **Imersão: sensação redimensionada pelas tecnologias digitais na arte contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

SILVEIRA, N. **Imagens do inconsciente**. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

SMITH, R. Arte Conceitual. In: STANGOS, N. (org.) **Conceitos da Arte Moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

SOARES, N. C. **A cor no cinema silencioso do Brasil (1913-1931): produção e linguagem**. Dissertação (Mestrado em Meios e Processos Audiovisuais). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOBRINHO, G. A. Intertextualidade revista: cinema, teatro e pintura. **Caligrama**, São Paulo, v. 1. n. 2, p.1-16, 2005.

SOGABE, M. **Instalações interativas mediadas pela tecnologia digital: análise e produção**. In: Metacampo (Instalação interativa, evento: Emoção Art.ficial 5.0) Bienal no Itaú Cultural, São Paulo, 2010.

SOTO-CALZADO, I. **La pintura móvil de Picasso: “Corrida”**. In: V Congreso Internacional Historia, Arte y Literatura en el Cine en Español y Portugués, Salamanca, 2019.

SOUZA, L. M. **Do objeto à camada intersubjetiva: O sketchbook como estrato do pensar gráfico**. Tese (Doutorado em Comunicação Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

STORI, N.; PELAES, M. L. W. Diálogos sobre a obra do artista brasileiro Hélio Oiticica no Instituto Inhotim. **Revista Gama, Estudos Artísticos**, Lisboa, v.5, n. 10, p. 140-147, 2017.

STRICKLAND; C. **Arte comentada - da Pré-história ao Pós-moderno**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

SÜSSEKIND, P. Greenberg, Danto e o fim da arte. **Kriterion: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 55, n. 129, jan./jun. 2014.

TARKOVSKY, A. **Esculpir o tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TEIXEIRA, L. C.; GHIZONI, V. R. **Coleção de estudos museólogos - volume 1 - Conservação preventiva de acervos**. Florianópolis: FCC Edições, 2012.

THOMPSON, A. In defense of Bean: art history and pop culture. **The Courtauldian**, Londres. 6 de dez. 2018. Disponível em: <<https://www.courtauldian.com/single-post/2018/12/05/in-defense-of-bean-art-history-and-pop-culture>> Acesso em: 30 de dez. 2021.

TOKARNIA, M. Aluno nota mil na redação do ENEM defende democratização do cinema. **Agência Brasil**, Brasília, 17 de jan. 2020. Disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-01/aluno-nota-mil-na-redacao-do-enem-defende-democratizacao-do-cinema>> Acesso em: 24 de mar. 2020.

TONE, L. **William Kentridge: Fortuna - material didático**. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2013.

TORI, R.; KIRNER, C. Fundamentos de realidade virtual. In: TORI, R.; KIRNER, C.; SISCOUTO, R. **Fundamentos e tecnologia de realidade virtual e aumentada**. Belém: Editora SBC, 2006.

TOYOSHIMA, Y. **Bijin-ga**. Tradução de Pedro Corujeira. In: Seminā Kyōyō purojekuto III, Hokkaidōdaigaku keizaigakubu, Sapporo, 2020.

USSUI, V. R. **Cola comigo: produzindo uma animação que incentive a prática da colagem entre adolescentes**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Design Gráfico). Departamento Acadêmico de Desenho Industrial, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

VALANCE, H. Rematriating James McNeill Whistler: the circulation of *Arrangement in grey and black no.1: Portrait of the artist's mother*. **Terra Foundation Essays**, Chicago, v. 3, p. 114-145, 2017.

VEIGA, R. B. **Uma conversa entre telas: O imaginário de Vincent Van Gogh no cinema de Akira Kurosawa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Museologia). Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

VELÁSQUEZ, D. Arteractif - Kandinsky. **Behance**, Nova Iorque, 07 de jul. 2018. Disponível em: <<https://www.behance.net/gallery/67611435/Arteractif-Kandinsky>> Acesso em: 16 de jul. 2021.

VERGARA, L. G. Curadoria educativa: Percepção Imaginativa/Consciência do Olhar. In: HELGUERA, P. (org.). **Caderno de Mediação**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

WHITFIELD, S. Fauvismo. In: STANGOS, N. (org.). **Conceitos da Arte Moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

WITTE, M. A new report by Stanford researchers and Common Sense Media examines the potential effect of virtual reality on children. **Stanford News**, Palo Alto, 4 de abr. 2018. Disponível em: <<https://news.stanford.edu/2018/04/04/emerging-research-shows-potential-power-vr-kids/>> Acesso em: 25 de set. 2020.

XIAOMENG, Q. Nǐ kě céng mēngxiǎng mǎnbù yú huàzuò zhī zhōng. **Indie Nova**, Pequim; Xangai. 15 de set. 2017. Disponível em: <<https://indienova.com/indie-game-news/gigoia-studios-fine-art-game/>> Acesso em: 20 de jan. 2022.

YAKOWAR, M. Norman McLaren: the narrative and contemplative modes. **The Dalhousie Review**, Halifax, V. 57, N. 2, p. 277-286, 1977.

Referências audiovisuais

Filmes

ANDREI Rublev. Direção de Andrei Tarkovsky. Mosfilm, 1966. 1 DVD (205 min).

O ANEL lírico (Rebolo). Direção de Olívio Tavares de Araújo. Ver & Ouvir, 1978. 1 DVD (18 min).

ARABESCOS Pirosmeni. Direção de Sergei Parajanov. Chronicle Documentary Film Studio e Georgian-Film, 1985. 1 DVD (20 min).

ARTEMISIA. Direção de Agnès Merlet. Première Heure, 1997. 1 DVD (98 min).

O BALÃO vermelho. Direção de Albert Lamorisse. Films Montsouris, 1956. 1 DVD (24 min).

BASQUIAT - Traços de uma vida. Direção de Julian Schnabel. Miramax, 1996. 1 DVD (107 min).

BATMAN. Direção de Tim Burton. The Guber-Peters Company, 1989. 1 DVD (126 min).

OS CATADORES e eu. Direção de Agnès Varda. Ciné Tamaris, 2000. 1 DVD (82 min).

A CAVERNA dos sonhos esquecidos. Direção de Werner Herzog. History Films, 2010. 1 DVD (90 min).

EMERGÊNCIA. Direção de Bill Viola. Bill Viola Studio, 2002. 1 DVD (12 min).

ENIGMA de um dia. Direção de Joel Pizini. Filmart, 1996. 1 DVD (21 min).

ESMALTE de catexia - Direção de Stan Brakhage. Canyon Cinema, 1990. 1 DVD (3 min).

ESTRELA de oito pontas. Direção de Fernando Diniz e Marcos Magalhães. Sociedade dos Amigos do Museu de Imagens do Inconsciente, 1996. 1 DVD (12 min).

A ESTRELA do mar. Direção de Man Ray. Man Ray, 1928. 1 DVD (21 min).

EU precisava de cor. Direção de David L. Bushell. Some Kind of Garden, 2017. 1 DVD (6 min).

FANTASIA. Direção de James Algar *et al.* Walt Disney Productions, 1940. 1 DVD (125 min).

FLORES e árvores. Direção de Burt Gillett. Walt Disney Productions, 1932. 1 DVD (8 min).

FRIDA. Direção de Julie Taymor. Ventanarosa Productions, 2002. 1 DVD (123 min).

O GABINETE do dr. Caligari. Direção de Robert Wiene. Decla-Bioscop AG, 1920. 1 DVD (76 min).

UMA GAROTA americana: Saige e as cores do céu. Direção de Vince Marcello. Martin Chase Productions, 2013. 1 DVD (100 min).

GUERNICA. Direção de Emir Kusturica. FAMU, 1978. 1 DVD (17 min).

HEITOR dos Prazeres. Direção de Antonio Carlos da Fontoura. Canto Claro Produções Artísticas, 1966. 1 DVD (14 min).

HOKUSAI. Direção de Hiroshi Teshigahara. Seinen Productions, 1953. 1 DVD (23 min).

- A ILHA dos mortos. Direção de Mark Robson. RKO Radio Pictures, 1945. 1 DVD (71 min).
- AS ÍRIS. Direção de Suzanne Gervais e Jacques Giraldeau. National Film Board of Canada (NFB), 1991. 1 DVD (4 min).
- O JARDIM das delícias terrenas. Direção de Jean Eustache. INA Films, 1980. 1 DVD (34 min).
- METRÓPOLIS. Direção de Fritz Lang. Universum Film (UFA), 1927. 1 DVD (153 min).
- MEU primeiro amor. Direção de Howard Zieff. Columbia Pictures, 1991. 1 DVD (102 min).
- O MISTÉRIO de Picasso. Direção de Henri-Georges Clouzot. Filmsonor, 1956. 1 DVD (68 min).
- MONDRIAN. Direção de Sheila Graber. Sheila Graber Animated Films, 1978. 1 DVD (2 min).
- MONDRIAN for all. Direção de Sheila Graber. Sheila Graber Animated Films, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=od9DIxQyYQ0>> Acesso em: 24 de nov. 2020.
- MR. Bean - O filme. Direção de Mel Smith. Tiger Aspect Productions, 1997. 1 DVD (89 min).
- NO portal da eternidade. Direção de Julian Schnabel. Sinload Productions, 2018. 1 DVD (111 min).
- O QUE é isso companheiro? Direção de Bruno Barreto. Luiz Carlos Barreto Produções Cinematográficas, 1997. 1 DVD (110 min).
- PAINEL. Direção de Lima Barreto. Cia. Cinematográfica Vera Cruz, 1951. 1 DVD (16 min).
- O PAISAGISTA. Direção de Jacques Drouin. National Film Board of Canada (NFB), 1976. 1 DVD (8 min).
- UMA PEQUENA fantasia em uma pintura do século dezenove. Direção de Norman McLaren. National Film Board of Canada (NFB), 1946. 1 DVD (4 min).
- AS PIRÂMIDES (Visão geral). Direção de Alexandre Promio. Lumière, 1897. 1 DVD (1 min).
- POLLOCK. Direção de Ed Harris. Brant-Allen, 2000. 1 DVD (122 min).
- PORTINHOLAS. Direção de 150 alunos da rede municipal de ensino de Vitória. Projeto Animação, 2003. 1 DVD (7 min).
- PRISCILLA, a rainha do deserto. Direção de Stephan Elliott. Specific Films, 1994. 1 DVD (104 min).
- QUANDO fala o coração. Direção de Alfred Hitchcock. Vanguard Films, 1945. 1 DVD (111 min).

SEDE de viver. Direção de Vincente Minnelli. Metro-Goldwyn-Mayer (MGM), 1956. 1 DVD (122 min).

SENHORITA Hokusai. Direção de Keiichi Hara. Production I.G., 2015. 1 DVD (93 min).

O SOL do marmelo. Direção de Victor Erice. Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales (ICAA), 1992. 1 DVD (133 min).

SONHOS. Direção de Akira Kurosawa. Akira Kurosawa USA, 1990. 1 DVD (119 min).

THE SQUARE: A arte da discórdia. Direção de Ruben Östlund. Plattform Produktion, 2017. 1 DVD (151 min).

SUPERBARROCO. Direção de Renata Pinheiro. Aroma Films, 2008. 1 DVD (16 min).

TRAFFIC: Ninguém sai limpo. Direção de Steven Soderbergh. Initial Entertainment Group (IEG), 2000. 1 DVD (147 min).

TUBARÃO. Direção de Steven Spielberg. Zanuck/Brown Productions, 1975. 1 DVD (124 min).

VAMPIROS da meia noite. Direção de Tod Browning. Metro-Goldwyn-Mayer (MGM), 1927. 1 DVD (69 min.)

VICTOR Meirelles - Quadros da história. Direção de Penna Filho. Penna Filho Produções, 1996. 1 DVD (24 min).

VISITA a Picasso. Direção de Paul Haesaerts. R.A. Cinema, 1949. 1 DVD (21 min).

X-MEN: Primeira classe. Direção de Matthew Vaughn. Bad Hat Harry Productions, 2011. (131 min).

Realidade virtual

UM ACONTECIMENTO na floresta. Direção de Carlos Monteiro. Gigoia Studios, 2017. 1 VR (3 min).

ARTERACTIF - Kandinsky. Direção de Daniela Velásquez Guzmán. Daniela Velázquez, 2018. 1 VR (1 min).

EXPLORE pinturas rupestres. Direção de Lippy. TED-Ed, 2017. 1 VR (3 min).

FAUVISTA - Veleiros. Direção de Carlos Monteiro. Gigoia Studios, 2018. 1 VR (10 min).

A GRANDE onda. Direção de Takahide Ishii. Tangerine Inc., 2019. 1 VR (5 min).

A JORNADA interior de Gauguin. Direção de Hayoun Kwon. ARTE France, 2017. 1 VR (4 min).

MESTRES do Surrealismo - Magritte. Direção de Nick Granville-Fall. Ideosound, 2017. 1 VR (1 min).

O MONGE à beira-mar de Caspar David Friedrich. Direção de Mike Robbins e Harmke Heezen. ARTE France, 2018. 1 VR (5 min).

A NOITE estrelada: O mundo de Vincent Van Gogh. Direção de Nicolas Autheman. Motion Magic, 2016. 1 VR (3 min).

PASSEIO na pintura “*Outono nas montanhas de Chiou e Hua*”. Direção de Yi-Ping Hung. Immersive Story, 2017. 1 VR (3 min).

SEM moldura: Ilha dos mortos de Arnold Böcklin. Direção de Martin Charrière. RTS - Radio Télévision Suisse, 2017. 1 VR (6 min).

O SOL de Edvard Munch. Direção de Mike Robbins e Harmke Heezen. ARTE France, 2019. 1 VR (10 min).

SURREALISTA - A canção de amor: Tributo a Giorgio de Chirico. Direção de Carlos Monteiro. Gigoia Studios, 2016. 1 VR (4 min).

APÊNDICE 1 - FORMULÁRIO DE PESQUISA COM PROFESSORES

Olá caros colegas, tudo bem?

Primeiramente, gostaria de agradecer a sua participação nesta pesquisa que será de grande valia para minha dissertação do mestrado.

Esse questionário tem como objetivo identificar qual relação que vocês possuem com o uso do cinema e audiovisual em sala de aula e quais são as experiências que vocês possuem. Para isso, leia os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com a autorização para realização da pesquisa.

Lembrando que os nomes de vocês não serão revelados.

Agradeço a todos que participarem.

Segue meu e-mail para quaisquer dúvidas: lucianodantas@id.uff.br

Grande abraço,

Luciano Dantas Bugarin

***Obrigatório**

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada "Telas em plano – o ensino de artes plásticas através do audiovisual: do cinema narrativo à realidade virtual", realizada no âmbito do Programa de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual (PPGCINE) da Universidade Federal Fluminense (UFF).

- 1. OBJETIVO:** O objetivo do estudo é desenvolver uma metodologia e um material pedagógico com a finalidade de utilizar o cinema e audiovisual e a realidade virtual como meio de ensino da disciplina de arte na Educação Básica.
- 2. PROCEDIMENTOS:** a sua participação consistirá em: responder este questionário com finalidade de levantamento de dados em relação ao uso e conhecimento da aplicabilidade do cinema e audiovisual e realidade virtual no ensino.
O levantamento de dados desta pesquisa visa assimilar informações acerca de currículos e seus contextos e hipóteses de forma a contribuir na construção de práticas e teorias didáticas na finalidade de alcançar o objetivo de desenvolver um material pedagógico que consiga atender as atuais demandas de professores da Educação Básica.
- 3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar exposição e discriminação perante as afirmações enunciadas, além de perda do tempo para responder questionários e entrevistas. Objetivando conter e sanar esses riscos, o participante tem a possibilidade de ter sua privacidade preservada, uma vez que não terão seus nomes revelados no decorrer da análise de dados da pesquisa. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: consciência e reflexão acerca do ensino de arte e do ensino em geral. Porém, não há obrigatoriedade que o entrevistado conheça todos aspectos e dispositivos audiovisuais citados aqui.
- 4. GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa poderão ser publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.
- 5. LIBERDADE DE RECUSA:** a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.
- 6. CUSTOS E REMUNERAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo.
- 7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** o(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao pesquisador Luciano Dantas Bugarin pelo telefone (021) 99956-7452 ou pelo e-mail: lucianodantas@id.uff.br.

Muito obrigado!

1. Você aceita participar da pesquisa proposta? *

Marcar apenas uma oval. Sim Não

2. Nome: *

3. Idade *

4. Disciplina(s) que leciona: *

5. Em quais séries você leciona atualmente? *

6. Você leciona em escola pública ou particular? *

7. Você considera o cinema uma ferramenta útil para a educação? Porque? *

8. Quais das seguintes opções você já praticou? (Pode marcar mais de uma) *

Marque todas que se aplicam.

- Exibição de filme (ou fragmento de um) como complemento de um tema de aula.
- Exibição de filme (ou fragmento de um) para ocupar tempo ocioso ou como "dia do filme"
- Exibição de filme educativo (ou fragmento de um) com propósito informativo. Ex: Filme de campanha alimentar ou de escovação, etc...
- Exibição de filme (ou fragmento de um) com propósito de realizar alguma atividade relacionada ao mesmo.
- Levar os alunos ao cinema como complemento de um tema de aula
- Levar os alunos ao cinema como passeio
- Levar os alunos ao cinema com propósito de realizar alguma atividade relacionada ao mesmo
- Atividade prática com câmera seja com foto ou com vídeo ou ambos
- Atividade prática de filme/vídeo

Outro: _____

9. Se realizou algumas dessas atividades, a partir de qual disposição ela (ou elas) se originou (originaram)? (Pode marcar mais de uma)

Marque todas que se aplicam.

- Orientação de livro didático
- Orientação de curso de formação
- Iniciativa própria
- Orientação de projeto pedagógico na escola
- Orientação de projeto pontual na escola

Outro: _____

10. Que benefícios você pode perceber decorrentes da(s) atividade(s) que você propôs? Seja em relação aos alunos, a aula ou a você?

11. Se você nunca praticou nenhuma das atividades citadas, você pode dizer se já teve algum interesse mesmo que remoto?

12. Na sua opinião existem obstáculos para que professores utilizem o cinema como ferramenta na sala de aula (seja de qual forma)? *

13. Quais incentivos você acha que seriam necessários para estimular professores a utilizar o cinema e audiovisual em sala de aula? (Pode marcar mais de um) *

Marque todas que se aplicam.

- Cursos de formação de professores sobre o assunto
- Filmes culturalmente relevantes na escola para exibição para os alunos
- Material pedagógico com orientações para o uso do cinema na sala de aula
- Curadoria de um festival de cinema na escola
- Visita de cineastas na escola
- Visita de críticos de cinema na escola
- Visita de outros profissionais de cinema na escola (quais?)
- Equipamento de filmagem nas escolas
- Equipamento de edição nas escolas
- Laboratório de informática para que os alunos pratiquem edição
- Sala de vídeo com equipamentos adequados
- Equipamento de gravação de áudio nas escolas
- Estoque de material cenográfico (figurinos, cenários, etc...)
- Equipamento de iluminação para filmagem nas escolas
- Aparelhos celulares para os alunos filmarem na escola
- Programas de computador para edição/animação
- Mesas de luz para animação
- Mesas de desenho para animação
- Óculos de realidade virtual

Outro: _____

14. O que você acha da utilização da realidade virtual em sala de aula? Você já utilizou? Se sim, descreva a atividade: *

15. Antes dessa pesquisa você já havia pensado na possibilidade do uso da realidade virtual em sala de aula? *

16. Se você já utilizou a realidade virtual de forma pedagógica, explique como foi:

17. Quais possibilidades pedagógicas você acredita que a realidade virtual possa proporcionar? (Pode marcar mais de uma) *

Marque todas que se aplicam.

- Desenvolvimento de raciocínio lógico
- Desenvolvimento de habilidades cognitivas
- Desenvolvimento da criatividade
- Estímulo do raciocínio lógico
- Estímulo de habilidades sensoriais e motoras
- Desenvolvimento espacial
- Estímulo da percepção estética
- Desenvolvimento de maior interesse pelo objeto de estudo
- Possibilidade de encarar o objeto de estudo de forma mais objetiva

Outro: _____

18. Você acha que deva existir restrições de idade no uso de realidade virtual? *

APÊNDICE 2 - AMOSTRA DO MATERIAL PEDAGÓGICO

AS ÍRIS (The irises) (1991)

Direção: Suzanne Gervais e Jacques Giraldeau

Produção: Yves Leduc e Éric Michel

Roteiro: Jacques Giraldeau

Música: René Dupéré

País: Canadá

Idioma: inglês e francês

Duração: 4 minutos



PLANO DE AULA – AS ÍRIS

I) Objetivos:

1. Geral: Reconhecer e assimilar elementos formais da pintura: forma, cor, espaço e linha.

2. Específicos:

- Identificar e descrever cores, formas e linhas na pintura de Vincent van Gogh, "As íris".
- Reconhecer tons mais claros ou escuros da mesma cor e perceber os contrastes entre eles.
- Desenvolver uma percepção artística construída sobre o mundo a seu redor para realizar práticas de produção artística e cultural.
- Apreciar, fruir e refletir sobre a diversidade de práticas artísticas e sua relação com o mundo.
- Aquecer o olhar cinematográfico através da prática da observação do entorno.
- Utilizar o registro em vídeo para exteriorizar uma visão pessoal.

II) Conteúdos: pós-impressionismo, contrastes, textura, forma, espaço, linha, cores e nuances, cores análogas, concepção de desenhos animados, processo de criação artístico, criação fílmica, observação de espaços

III) Procedimento de ensino:

1. Incentivação: Apresentar aos alunos imagens de boa resolução da obra de Van Gogh e o filme "As íris"

2. Formação de hábitos e atitudes:

- Reconhecer sua própria produção como prática artística.
- Desenvolver um princípio de familiaridade com o registro de vídeo e manuseio de câmera em suas operações mais básicas (gravar e parar).
- Apreciar e valorizar a natureza.

3. Desenvolvimento:

1ª aula:

- Breve apresentação de cores e suas tonalidades.
- Questionar sobre suas cores favoritas e sensações transmitidas.
- Apresentação do quadro "Girassóis" de Van Gogh.
- Identificar cores, formas, linhas e texturas na composição.

- Apresentar aos alunos algumas folhas da natureza com texturas.

- Apresentação do quadro "Íris" de Van Gogh.

- Identificar cores, formas, linhas e texturas na composição.

- Exibição do filme "As íris".

2ª aula:

- Nova exibição do filme "As íris".

- Atividade prática.

3ª aula:

- Exibição dos vídeos produzidos pelos alunos.

4. Avaliação: Observar como a relação dos alunos com algo trivial em suas vidas toma uma forma significativa por influência de referências artísticas. Os alunos assistirão os filmes na sala.

IV) Material didático:

- Prancha do quadro "As íris" de Van Gogh
- Prancha do quadro "Girassóis" de Van Gogh
- Folhas de alguma planta com algum tipo de textura
- Aparelho de DVD ou Notebook
- Projetor de vídeo e caixa de som.
- Filme "As íris" (1991)
- Câmeras (digitais ou de celular)

V) Atividades:

- A natureza a partir da sala de aula
- Sentir e representar a natureza

VI) Observações: O(a) professor(a) poderá precisar explicar para os alunos o funcionamento básico de um câmera e talvez auxiliar algum aluno que apresente alguma dificuldade, em especial motora ou cognitiva.

Se a escola não possuir nenhuma espécie de planta ou flor ou qualquer outro tipo de vida vegetal, O(a) professor(a) pode levar alguma para a sala ou pedir que algum aluno leve alguma folha ou flor que tenha achado na rua.

1) Contextualizar a pintura

Quando e como Vincent Van Gogh fez essa pintura? Porque Van Gogh gostava de pintar flores? Há flores na casa dos alunos?

2) Apreciar a pintura

Sobre o que é o quadro? Porque pintar flores? Porque estas flores? Onde essas flores estão? Os alunos devem apreciar a obra “*íris*” de forma coletiva e individual. Permitir que os alunos possam ver e ter contato com a reprodução em mais de uma aula em qualquer momento. Múltiplas observações podem gerar diferentes e significativas percepções.

3) Ver o filme/a pintura no filme

Comentar com os alunos as cores, as formas e as linhas presentes no quadro. Exibir o filme “*As íris*” mais de uma vez para que os alunos possam atentar a diversos aspectos em diferentes formas (o processo da pintura, os sons, a música).

4) Refletir/contextualizar a pintura no filme

Como o filme representa a criação da pintura e de seus elementos? Como são as texturas? Porque há uma única flor branca no quadro? Porque ouvimos sons de natureza no filme? Porque há uma pessoa falando? Quem é essa pessoa? Porque há música no final? O filme representa bem a pintura de um quadro? Quais as semelhanças do quadro no filme e sua reprodução? Será que quem fez o filme “*As íris*” também era pintor? Abordar técnicas de animação e o estilo artístico da National Film Board of Canada. Quais as diferenças entre um pintor e um artista de animação?

5) Fazer artístico/cinematográfico

Levar os alunos a observar com atenção para apurar seus olhares sobre a natureza, tendo o vídeo como instrumento de registro, o que permite relembra experiências, analisá-las e compreendê-las, assim como aguçar o olhar cinematográfico através da observação do entorno.



○ Propostas de realização cinematográfica como prática artística – As Íris

1. A natureza a partir da sala de aula

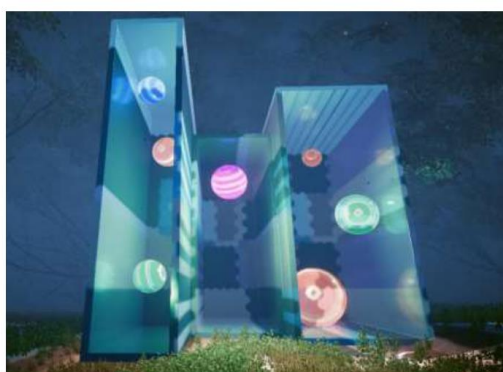
Enquanto esteve internado no hospital Saint-Paul-de-Mausole, Van Gogh frequentemente pintava imagens da natureza baseando-se no que ele conseguia ver pela janela de seu quarto. Cada aluno deverá observar alguma planta, flor, árvore, folhas e afins na sala de aula ou através de alguma janela. Aquela visão que mais lhe agrada deverá ser registrada em vídeo. O(a) professor(a) deve recomendar que os alunos não passem o limite de 1 minuto para a filmagem.

2. Sentir e representar a natureza

Ocasionalmente Van Gogh tinha a permissão de poder sair nos jardins do instituto para poder pintar ao ar livre. Desta forma ele tinha mais liberdade para “enquadrar” da forma que preferisse a natureza que ele queria representar em uma pintura. O(a) professor(a) deverá levar os alunos na parte externa da sala de aula como um pátio, jardim, horta ou afins que tenham plantas, flores, árvores, etc... Existe também a possibilidade de levar os alunos em um jardim botânico ou parque, o que proporcionaria uma atividade interdisciplinar possivelmente com as disciplinas de educação física, geografia ou ciências. Cada aluno deverá observar alguma planta ou flor e assim como na proposta anterior irá registrar em vídeo de no máximo 1 minuto a que mais lhe agrada. Nessa atividade os alunos poderão estar mais livres para enquadrar o objeto do filme da forma que mais lhe agrada.

UM ACONTECIMENTO NA FLORESTA (A happening in the woods) (2017)

Direção: Carlos Monteiro
 Produção: Carlos Monteiro e Camila Candal
 Roteiro: Carlos Monteiro
 Música: Carlos Monteiro
 País: Portugal, Brasil
 Idioma: nenhum
 Duração: 3 minutos



PLANO DE AULA – UM ACONTECIMENTO NA FLORESTA

I) Objetivos:

1. Geral: Entender como o Minimalismo buscou reduzir expressões artísticas a uma forma mínima e simples o suficiente para conseguir-se uma intensidade estética máxima.
2. Específicos:
 - Compreender a relação estreita da arte com a ideia e conceito da obra no Minimalismo.
 - Refletir sobre a relação esforço do artista x produto final.
 - Assimilar formas poéticas de reordenação do espaço pela arte.
 - Pensar em possibilidades de transformação da sala de aula.
 - Pensar no minimalismo na música.
 - Entender e refletir sobre a interatividade presente na instalação artística, no happening e na realidade virtual.

II) Conteúdos: instalação artística, minimalismo, happening, música eletrônica, espaços dedicados às artes, arte interativa, arte e ambiente.

III) Procedimento de ensino:

1. Incentivação: Apresentar aos alunos imagens de boa resolução das obras e exibição de um filme em realidade virtual.
2. Formação de hábitos e atitudes:
 - Valorizar as formas não convencionais da arte contemporânea e suas relações com espaço e uso de materiais não artísticos.
3. Desenvolvimento:
 - 1ª aula:
 - Apresentação da arte minimalista.
 - Apresentação da obra “Sem título (Para Leo Castelli pelo 30º aniversário de sua galeria)” de Dan Flavin.
 - Debate sobre materiais usados pelos artistas e a forma como as obras são produzidas ou montadas.
 - Conceitos de instalação artística.
 - Apresentação de imagem de obra “Penetráveis” de Hélio Oiticica.
 - Apresentação do minimalismo na música.
 - 2ª aula:
 - Exibição do filme em realidade virtual “Um acontecimento na floresta”.

3ª aula:

- Debate sobre interatividade na arte: instalação artística e no filme em realidade virtual.
- Apresentação do conceito de happening e debate sobre sua interatividade.
- Debate sobre como o conceito minimalista se reflete em nossas vidas.
- Apresentação de proposta para atividade 1 (alunos trarão objetos)

4ª aula:

- Atividade prática

5ª aula:

- Exibição dos vídeos produzidos pelos alunos.

4. Avaliação:

Observar como os alunos podem pensar e relacionar-se com o espaço a sua volta e como ele sente e percebe obras de arte que apresentam poucas informações para leitura.

IV) Material didático:

- Prancha da obra “Sem título (Para Leo Castelli pelo 30º aniversário de sua galeria)” de Dan Flavin
- Reprodução da obra “Penetráveis” de Hélio Oiticica.
- Óculos de realidade virtual ou Google cardboard
- 1 celular que tenha suporte a realidade virtual (giroscópio)
- Acesso a internet (o filme está disponível no YouTube)
- Câmeras (digitais ou de celular)
- 5 objetos escolhidos pelos alunos
- 1 câmera 360 graus

V) Atividades:

- Filmando o mínimo
- Filmando um acontecimento

VI) Observações: Como a realidade virtual é uma experiência individual é pertinente reservar uma aula para toda a turma possam assistir, a não ser que a escola tenha a disposição um bom número de dispositivos.

1) Contextualizar a pintura

Como se realiza uma obra dessas? O fato do artista contratar alguém para a execução é relevante? Que outros exemplos de arte que são executadas dessa forma?

2) Apreciar a pintura

O que é mais chamativo na obra? Do que ela trata? Que material foi utilizado na composição da obra? Como você entende o trabalho e esforço realizado pelo artista nesta obra? Como você acha que as pessoas sentem-se ao verem obras assim?

3) Ver a realidade virtual/a realidade virtual no filme

O que você viu e percebeu no filme? O que percebeu em relação ao lugar/obra simulados? Você gostaria de estar lá? Por onde você iniciaria seu percurso? Qual a contribuição da música na experiência? A experiência seria a mesma sem a música? Ou com outra música?

4) Refletir/contextualizar a pintura na realidade virtual

Como você sente seu papel como espectador do filme e da instalação virtual? Que acontecimento o título do filme se refere? Porque uma floresta? Qual a relação das formas com a floresta?

5) Fazer artístico/cinematográfico

Levar os alunos a pensarem em como eles podem extrair o máximo de significados a partir do mínimo de elementos visuais. Fazer com que os alunos trabalhem sobre a ideia do conceito do filme ser mais implícito do que explícito. Fazer com que os alunos trabalhem o conceito de reordenar e ressignificar um espaço a sua volta. Trabalhar também com a ideia de um filme como o registro de um acontecimento interativo, um happening, ou ser o próprio acontecimento.



○ Propostas de realização cinematográfica como prática artística – Um acontecimento na floresta

1. Filmando o mínimo

Expressões artísticas minimalistas buscam representar o todo pelo mínimo. Seja pelas formas simplificadas nas esculturas, pinturas monocromáticas, músicas com poucas notas ou filmes com poucos elementos cenográficos e narrativos.

O(a) professor(a) deverá realizar com a turma uma enquete para que sejam escolhidos 5 objetos comuns. A turma se dividirá em grupos e cada grupo irá realizar um filme que contenha apenas estes 5 objetos em um filme de no máximo 5 minutos e que tenha apenas 5 cortes. Os objetos, por regra, não poderão ser do universo escolar, e sim objetos alheios ao ambiente educacional. Os alunos tem a opção de usar ou não uma música minimalista de suas escolhas, que pode ter ou não relação com a imagem produzida.

Depois de elaborar no papel como será o filme, os grupos trocarão entre si os projetos. Dessa forma, cada grupo atuará como artista criador do conceito de uma obra minimalista e depois executor (montador) de uma obra.

2. Filmando um acontecimento

Cada grupo irá elaborar uma performance de happening para ser realizada na escola, de preferência em um ambiente aberto e outro grupo irá filmar da forma mais imersiva possível. Uma opção é utilizar uma câmera 360° para posterior exibição em realidade virtual. Outra possibilidade é filmar algum evento real da escola como formação de alunos, apresentação de dança ou qualquer acontecimento que fuja do cotidiano da escola, como a visita de um ex-aluno ou uma obra nas dependências escolares.

Também apresenta-se a possibilidade de levar os alunos a um parque, praça ou jardim para a realização desta atividade.