



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO
SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS DAS
ARTES

**A SALA DE AULA COMO LABORATÓRIO DE POÉTICAS ARTÍSTICAS:
A LINGUAGEM AUDIOVISUAL E O ENSINO DE
ARTES NA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA.**

FLAVIANE ZANELATTO SILVA

Niterói

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO
SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
CONTEMPORÂNEOS DAS ARTES

**A SALA DE AULA COMO LABORATÓRIO DE POÉTICAS ARTÍSTICAS:
A LINGUAGEM AUDIOVISUAL E O ENSINO DE
ARTES NA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA.**

FLAVIANE ZANELATTO SILVA

Dissertação apresentada ao
Programa de pós-graduação em
Estudos Contemporâneos das
Artes, Setor de PPGCA,
Universidade Federal Fluminense,
como requisito à obtenção do título
de mestre em Estudos
Contemporâneo das Artes.

Orientador: Prof.º Dr Leandro Mendonça

Niterói

2023

FLAVIANE ZANELATTO SILVA

**A SALA DE AULA COMO LABORATÓRIO DE POÉTICAS ARTÍSTICAS:
A LINGUAGEM AUDIOVISUAL E O ENSINO DE
ARTES NA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA.**

BANCA EXAMINADORA

PROF. DR. LEANDRO MENDONÇA

PROF. DR. LUIZ GUILHERME DE BARROS FALCÃO VERGARA

PROF. DR. JOÃO VILNEI

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

S586s Silva, Flaviane Zanelatto
A SALA DE AULA COMO LABORATÓRIO DE POÉTICAS ARTÍSTICAS: : A
LINGUAGEM AUDIOVISUAL E O ENSINO DE ARTES NA FORMAÇÃO GERAL
BÁSICA. / Flaviane Zanelatto Silva. - 2024.
111 f.: il.

Orientador: Leandro José Luz Riodades de Mendonça.
Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Instituto de Arte e Comunicação Social, Niterói, 2024.

1. Audiovisual. 2. Ensino de Artes. 3. Cultura Visual. 4.
Arte Contemporânea. 5. Produção intelectual. I. Mendonça,
Leandro José Luz Riodades de, orientador. II. Universidade
Federal Fluminense. Instituto de Arte e Comunicação Social.
III. Título.

CDD - XXX

DEDICATÓRIA

Meus primeiros filmes foram assistidos ao seu lado, o cinema me lembra você, pai. Assim como todos os meus passos me remetem ao caminho que você me ensinou a percorrer. Nos reencontraremos no próximo ato.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a Deus por todas as vivências que me trouxeram até este momento.

À minha mãe, Elenice, que sempre me incentivou e apoiou nos momentos em que precisei.

Ao Prof. Dr. Leandro Mendonça, pelos momentos em que compartilhamos ideias acerca de toda pesquisa e por ter acompanhado nesse período do mestrado.

Ao Prof. Dr. Luiz Guilherme Vergara, por ter aceitado o convite de participar da banca, pelas palavras potentes ao longo das aulas e por todo conhecimento compartilhado no Exame de Qualificação.

Ao Prof. Dr. João Vilnei, por ter aceitado o convite de participar da banca e por toda troca realizada no CIACT/SAD08 2023, foi de grande contribuição para minha formação.

Ao Prof. Dr. Aldo Victorio Filho, por todo ensinamento desde a especialização e por toda formação ofertada no Exame de Qualificação.

Ao Pedro Tavares, por todo companheirismo nesse último ano de mestrado.

Aos meus amigos representados por: Déborah Bivar, Renata Moebus, Gabriella Reis, Patrick Zillig e Ângelo Rodrigues pela alegria, pelo acolhimento e por me ouvirem sempre que necessário.

Aos meus alunos, que me acompanharam, me inspiraram e me doaram ânimo e satisfação nas produções e execuções de nossos projetos.

“Não sei fazer nada sem amor. Sempre estou apaixonado por alguma coisa, que tanto pode ser uma mulher como um nascer-do-sol na praia. Para fazer cinema é fundamentalmente necessárias quatro coisas: amor, inteligência, sensibilidade e sobretudo insolência.”

Glauber Rocha.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a relação entre teoria e prática cinematográfica aplicada ao ensino de arte, nas séries finais do Ensino Médio a luz das reflexões sobre metodologias do ensino de arte, com base nas propostas de Barbosa e Tourinho, elementos da cultura visual encontradas nos textos de Hernandez e relações do audiovisual com a experiência prática discente. Nesse sentido serão abordadas construções sobre arte, cinema e educação com considerações sobre a experiência de ensinar, buscando compreender de que forma os alunos se relacionam com a Arte a partir do cinema e das imagens que os cercam diariamente.

A produção cinematográfica aproxima o aluno de uma linguagem artística repleta de cultura visual, realidade comum em seus cotidianos, mas pouco vivenciada em sala de aula. O entrecruzamento de fronteiras, incertezas e contradições encontradas no cinema, permite diálogos fecundos entre a Arte, a Educação e a Cultura.

Palavras-chave: Cultura visual, ensino de arte, cinema.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the relationship between theory and cinematographic practice applied to the teaching of Art, in high school, in the light of the reflections on methodologies of the arts, based on the proposals of Barbosa and Tourinho, elements of visual culture found in the texts of Hernandez and relations of the audiovisual with the practical experience of the student. In this sense, constructions on art, cinema and education will be approached with considerations about the experience of teaching, seeking to understand how students relate to Art from the cinema and the images that surround them daily.

Cinematographic production brings students closer to an artistic language full of visual culture, a common reality in their daily lives, but rarely experienced in the classroom. The crossing of borders, uncertainties and contradictions found in cinema allows fruitful dialogues between Art, Education and Culture.

Keywords: Cinema, methodologies, education, visual culture.

LISTA DE IMAGENS:

FIGURA 1: Enquadramento do Tik Tok sobre obras de arte. Fonte: Tik Tok, 2020

FIGURA 2: Meme sobre a característica do Art Nouveau. Fonte: página @artesdepressão

Figura 3: Cena do filme pantera negra. Direção de Ryan Coogler. Walt Disney 2018.

Figura 4: Releitura de David Barton da obra de Vermeer com a personagem Marge Simpson, de Matt Groening. Google imagens.

Figura 5: Acervo pessoal. Logotipo elaborado pelos alunos para a produção do projeto de curtas de 2021.

Figura 6: Acervo pessoal. Aluna gravando vídeos sobre a visita realizada em um espaço cultural da cidade de Petrópolis.

Figura 7: Imagem ilustrativa de um cinematógrafo. Fonte: Google imagens.

Figura 8: Cartaz do filme “O gabinete do Dr. Caligari. 1920. Google imagens.

Figura 9: Cartaz do filme “O cantor de Jazz” de 1927 Google imagens.

Figura 10: Cartaz do vídeo-documentário Zeitgeist. 2007. Google imagens.

Figura 11: Acervo pessoal. Documentário: Rua. Projeto de curtas escolares do ano de 2017.

Figura 12: Acervo pessoal: Imagem retirada do documentário: O início depois do fim. Projeto de curtas escolares do ano de 2021.

Figura 13: Imagem digital do livro didático elaborado pelo sistema de ensino COC.

Figura 14: Acervo pessoal. Frame do trabalho de música realizado em audiovisual, 1ª série 2023.

Figura 15: Acervo pessoal. Cena do vídeo sobre ciclos. Projeto escolar realizado em 2021.

Figura 16: Acervo pessoal – Créditos do vídeo de mesacast sobre pós-pandemia. 2021.

Figura 17: Acervo pessoal – Cena do documentário sobre vida escolar na pandemia. 2021.

Figura 18: Frame da produção: O que é racismo? 2022

Figura 19: Frame da produção: O que é racismo? 2022

Figura 20: Frame 1 do curta: Minha beleza é Mona Lisa. 2023.

Figura 21: Frame 2 do curta: Minha beleza é Mona Lisa. 2023.

Figura 22: Frame 3 do curta: Minha beleza é Mona Lisa. 2023.

Figura 23: Frame do curta sobre o jubileu da UCP. Ainda em produção. 2023

SUMÁRIO

Introdução	7
1- A prática docente no ensino de artes.....	18
1.1- A sala de aula e a relação com os elementos imagéticos.....	38
2 - A Linguagem audiovisual.....	45
2.1 – O ver e fazer cinema na escola.....	54
3- A sétima arte. O cinema como linguagem artística.....	60
3.1 – O ver e fazer cinema na escola.....	67
4- Práticas pedagógicas e relato de experiências.....	74
5- Conclusão.....	88
6- Referências bibliográficas.....	92
Apêndice.....	97

Introdução

O presente trabalho é fruto de algumas experiências vivenciadas no espaço escolar em que lecionei e leciono, nas turmas das séries finais do ensino básico atreladas a uma bagagem cultural pessoal construídas a partir de um conjunto de memórias afetivas e de relações com obras cinematográficas desde a infância que despertaram o interesse pelas artes, assim como por todo universo lúdico que o cinema apresenta. Ao longo da minha trajetória enquanto estudante e conseqüentemente como educadora, uma consideração permeava meus pensamentos: o cinema pode nos contar sobre nós mesmos, sobre a sociedade e ser fonte de ressignificação. Com base em tal pensamento algumas indagações surgiram, como por exemplo: o espaço escolar poderia ser um local de relação e experiência com o cinema? Essa questão acompanhou minha formação e constantemente era utilizada para repensar minha prática docente. Analisando minha vivência afetiva percebi algo além no cinema, que para mim sempre foi tão cativante e capaz de me apresentar novas perspectivas, também poderia ser um excelente recurso no meu papel de educadora de artes visuais.

Vários autores buscaram fomentar reflexões acerca do ensino de arte e de como relacionar a vivência do educando com as temáticas abordadas em sala de aula. Minha investigação parte dos espaços pedagógicos onde estou inserida, na rede privada da cidade de Petrópolis, Rio de Janeiro. A vivência com as escolas em que leciono me conduziu a pensar que a reflexão sobre a relação da arte com o ensino é um território que ainda necessita de exploração, visto que as novas mudanças propostas pela BNCC atingem diretamente a disciplina em questão. Ao revisar os questionamentos da perspectiva implementada no Brasil desde a prática do ensino de arte por meio da habilidade, encontramos diversas críticas que se relacionam com a hegemonia que permeava em uma determinada visão da arte – ocidental, branca e masculina; a rigidez das estratégias de ensino que o currículo propunha, reduzindo o processo de aprendizagem a um jogo de perguntas e respostas e atividades que se limitavam as representações à maneira do artista. Refletir sobre as possibilidades e os desafios do ensino de arte na escola é deveras oportuno e relevante, visto que nossos alunos estão inseridos em um ambiente tecnológico e com acesso contínuo a materiais audiovisuais, seja como consumidores ou como criadores (ainda que não tenham consciência dessa última atuação). Ao longo da minha trajetória docente, percebi que a relação entre os

alunos com o estudo da arte dentro da escola estava atrelada às práticas de desenho ou a um estudo da história da arte, em minha didática buscava associar os ambientes tecnológicos onde a arte poderia ser experimentada e os resultados sempre eram muito satisfatórios. Seguindo esse pensamento reflexivo que a BNCC nos proporciona, podemos nos questionar algo que pode parecer extremamente irrelevante: porque estudamos arte? Qual a sua relevância no espaço escolar? Responder estas indagações pode ser o ponto da investigação analisando as práticas e possibilidades. De acordo com Proença (2019), conhecer a história da arte é entrar em contato com um dos aspectos mais significativos da produção humana, em diversos tempos e ao longo deles. Construir familiaridade com a arte é obter uma fonte de referências essenciais para a compreensão do processo de construção cultural e de uma visão mais ampla desse processo. Para Frange (2012) “o mundo real” nos fala pelas propriedades estruturalmente constitutivas e constituintes das “realidades”, das práticas, discursos, objetos interpretados e ressignificados pelo ensino da Arte. Bergala (2008) nos aponta que o cinema é uma questão de criação, não de transmissão. O ensino de arte não seria assim também? A arte não se ensina, se experimenta e para poder experimentar a arte é preciso ter possibilidades de se encontrar com ela. A arte é um aprofundamento da consciência¹. A sala de aula onde a experiência da arte acontece se torna esse local de encontro, de ressurgimento e de fruição e de acordo com Gaiman (1960) “Os indivíduos estão sempre mudando o mundo, os indivíduos criam o futuro, e fazem isso imaginando que as coisas podem ser diferentes.” A arte importa para a formação de um indivíduo que deseja mudar o mundo, a partir de si. A arte é um ser construído incessantemente, conhecer passa por perceber e interferir.

A compreensão de que arte possui importância e significação semelhantes às outras disciplinas para a formação do indivíduo, nos direciona na busca por uma leitura de mundo via à sensibilidade, à relação entre as imagens (sonoras, visuais, imaginárias, etc.) e à relação de assimilação da diversidade cultural com todos os seus elementos estéticos e artísticos. Pensar o cinema para os espaços escolares como espaço em que

¹ Mário Pedrosa citado por MORAIS, Frederico. Arte é o que eu e você chamamos de arte. Rio de Janeiro: Record, 1998. P.9-10.

modos de ver e pensar adentram um mundo que pertence à professores, alunos, famílias e comunidades. Cada uma dessas formas pode ser recebida pelos estudantes como algo que se encaixa em um universo já dado e constituído, e que atua por acumulação. Nesse sentido, a educação pode ser fechada àquilo que a comunidade já é, reproduzindo seus valores, estéticas e formas de ser. Se partimos do princípio de pensar nos termos de Rancière apud Migliorin (2015), a educação pode ser fechada em um regime ético em que os processos subjetivos estão engajados na medida em que eles podem ser modulados pelas formas que a escola reproduz. Na atualidade, diversos grupos sociais vivem rodeados por uma grande enxurrada de informações visuais, que podem fazer significado ou não ao seu estado social e lugar de vivência. Por essa perspectiva, podemos observar uma experiência, que não é algo que está diretamente ligada ao objeto a ser apreendido pelo discente, tampouco funciona por acúmulo, mas por meio de um deslocamento do conhecido, por caminhos de desvios no processo de compreensão de si e de toda comunidade. Olhar com cautela para a realidade cultural local onde o grupo escolar está inserido é essencial para realizar um planejamento de aula que seja significativo e que faça sentido para aqueles que terão a experiência artística. Ao analisarmos a história da tecnologia, por exemplo, logo após o computador e a internet, surgem vários outros dispositivos tecnológicos: smartphones, tablets, aparelhos GPS que adquirem cada vez mais funções, videogames e jogos eletrônicos dinâmicos com novas possibilidades imersivas e aparelhos portáteis para escutar música. Cada instrumento utilizado passa a ser intermediário na nossa relação com a cultura.

A sociedade passa a estar em rede, vivenciando uma espécie de cultura descentralizada e realidade virtual. Isso já era um fato concreto dentro das escolas e teve seu ápice principalmente após o período de isolamento social ocorrido devido a pandemia da COVID-19, momento em que o processo escolar se viu obrigado a utilizar esses recursos para sua prática educacional. Fatores tecnológicos de acesso, produção e reflexão de elementos como memes, vídeos curtos, os elementos da cultura pop, colagens, fotos manipuladas, precisam ser direcionados de forma a corroborarem com o processo ensino-aprendizagem da arte, mas também que possibilitem ao aluno a percepção de que a sua cultura visual local é um elemento artístico.

Observando as relações dos alunos com a tecnologia, o audiovisual e como as escolas conduzem as utilizações dos mesmos dentro do espaço escolar, chegamos à questão central da nossa pesquisa: de que forma a produção de curtas no ensino de arte no Ensino Médio, utilizado como recurso pedagógico que pode gerar uma relação de experiência artística? Ao longo deste trabalho procuramos aprofundar a elucidação dessa proposta e decorrentes aplicações, observando a relação dos alunos com o projeto, a relação dos educadores ao orientar os alunos e os benefícios que o trabalho propiciou à instituição de ensino. Como Bergala (2008, p,33) alerta: “Se o encontro do cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de nunca ocorrer em lugar nenhum.”

Segundo Migliorin (2010, p,106) “o que talvez o cinema tenha para ensinar seja a sua essencial ignorância sobre o mundo, ponto exato em que criação e pensamento se conectam”. Pensando dessa forma, os filmes nos interrogam muito mais do que apontam respostas prontas: o cinema faz com que pensemos, estimulando a criação. É no âmbito das artes visuais que podemos discutir o universo de imagens favoráveis ou não aos sujeitos, fortalecer a compreensão da diversidade humana por meio da sua diversa produção artística, realizada em qualquer tempo e/ou espaço. Relacionar o audiovisual como fonte de exposição de imagens e propor ao grupo escolar uma possibilidade de se tornarem capazes de ler, refletir, produzir e ressignificar a arte e a cultura, sejam quais forem, como comentado anteriormente. Buscaremos entender como o audiovisual pode ser condutor de experiências com a arte dentro do espaço da sala de aula, proporcionando experiências que irão romper com esse espaço, levando esse educando a estabelecer relações artísticas para além do espaço escolar.

No primeiro capítulo busco compreender como a cultura visual é bastante inclusiva, pois nela estão incorporadas uma extensa gama de imagens vernáculas e midiáticas, imagética eletrônica contemporânea e toda história da imagética produzida e utilizada pelas culturas humanas justamente incorporadas às belas-artes. Partindo do diálogo entre Hernandez, Miranda, Ana Mae Barbosa, Lucy Lippard, Cusicanqui e Gago, Migliorin, Michel de Certeau entre outros, procuro entender como o audiovisual pode ser um disparador de experiências em uma estrutura rizomática que, de acordo com Wilson (2011), carece de um núcleo e pode expandir-se infinitamente. Uma imagem, um filme,

uma cena produzida por um grupo de alunos estão conectados a outras, que, por sua vez está ligada a uma terceira imagem, que se junta à uma literatura e assim por diante. A arte não detém um centro ou uma estrutura linear, portanto o ensino de artes não poderia se limitar a imagens petrificadas no tempo ou sem a participação do aluno em sua produção. Uma coisa conduz a outra e mais outra. Alguns autores defendem a ideia de que o currículo deveria se basear na cultura visual, especificamente nas experiências dos alunos relativas a ela [cultura] e interligadas ao conhecimento do professor, nos atentamos a aprofundar os elementos presentes na organização de uma prática pedagógica no ensino de artes visuais, pois ao analisar o currículo notamos que o modernista se concentrava em uma estrutura linear – do simples ao complexo, modelos e princípios, histórias e temas. Uma prática pedagógica no ensino de artes que valorize o rizoma da cultura visual começa de qualquer ponto de imagem ou representação de um tema, polêmicas ou perguntas. De certo modo o novo ensino médio tenta aplicar essas relações das experiências em formato de itinerários formativos, que segundo a BNCC desenvolve competências e habilidades. A grande questão aplicada nesse tipo de currículo é que, há uma setorização do acesso à arte somente por aqueles que possuem previamente um conhecimento acerca dos temas dos itinerários, deixando para os demais o pensamento artístico como algo somente existente para um desenvolvimento de habilidades práticas, outrora firmado no ensino tecnicista. Esse assunto ainda está sendo discutido e pensado no campo da educação, contudo não podemos negar que permitir que os alunos tenham contato com a arte no Ensino Médio significa dar aos educandos condições de se apropriarem de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produções e apreciações artísticas, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão. (PCN- EM, 2007). Desde a educação básica a arte é uma ferramenta de despertar novos interesses, novas possibilidades de ações e de trabalho ao longo da vida.

Ana Mae Barbosa auxilia muito nesse caminho de resignificação do papel do educador, do currículo e da prática do ensino, trazendo esse profissional como um mediador e colaborador da relação que o educando cria com a história da arte. Segundo a autora, cada geração tem o direito a reinterpretar sua herança histórica, por isso o conhecimento histórico é essencial para a formação da consciência política do indivíduo,

a arte é um caminho estupendo para que isso se torne concreto. O cinema é um retrato claro dessa perspectiva. (Barbosa, 2014).

A realidade de sala de aula nas escolas em que habito propõe uma aula de arte que valorize procedimentos técnicos estéticos, elementos para exposições e um estudo centrado no material didático adotado. Entretanto essa mesma sala também é formada por educandos que possuem contato com os elementos tecnológicos, audiovisuais aplicados à comunicação e produção imagética e que despertam o real interesse dos jovens alunos. Aproveitar-se desses recursos pode tornar a relação ensino aprendizagem mais estimulante e profunda, portanto entendemos se tratar de recursos atraentes, produtivos e que estão no cotidiano do grupo escolar, que podem ser colaboradores no desenvolvimento da prática curricular na disciplina de artes visuais. Volto a atenção investigativa para o ensino de arte na educação básica, anos finais, especificamente no ensino médio, considerando as propostas e realizações da arte contemporânea e as muitas formas de se relacionar com elementos artísticos que vão além dos apresentados dentro do cronograma curricular proposto para a disciplina. Currículo esse que por vez, é abordado em muitas instituições por meio de apostilas e livros didáticos que possuem base na arte eurocêntrica e que os grupos de educandos acabam tendo contato sem ao menos compreender a razão pela qual tal obra foi elaborada, deixando de criar uma relação de significado com a arte.

Assim, como abordado anteriormente, o presente trabalho é fruto de uma longa observação do espaço escolar e da compreensão de que o ensino da arte possui sua significação e importância semelhante às demais disciplinas para a formação do indivíduo, ocupa-se entre outras finalidades da leitura do mundo via à sensibilidade, à relação entre as imagens (sonoras, visuais, imaginárias, etc.) e à compreensão e assimilação da diversidade cultural e de todos os seus elementos estéticos e artísticos, fomentando e entusiasmando à criação e intervenção no âmbito artístico e cultural. Nessa rota, penso que refletir sobre as possibilidades e desafios do ensino da arte na escola é sempre oportuno para que suas práticas e propostas sejam atualizadas e que este componente curricular não seja equivocadamente compreendido apenas como mais uma disciplina, ou a disciplina mais fácil.

Observando o comportamento dos alunos diante o início de um conteúdo teórico ou até mesmo durante a realização de alguma atividade prática, surgiram as questões norteadoras: Como o professor pode mediar o olhar dos alunos sobre as manifestações artísticas e demais realizações do universo das imagens que nos cercam? Como esses alunos conseguem identificar uma manifestação artística como uma linguagem de expressão contemporânea? Qual seria o grau de interesse desses alunos pelas linguagens artísticas? E depois do investimento da disciplina por meio de seus dispositivos curriculares, como eles aproveitariam o que apreenderam no ensino da arte em suas próprias criações? Diante desses questionamentos nos propusemos a investigar o processo de ensino aprendizagem, entre os alunos dos anos finais do ensino básico, sobre conteúdos relacionados à arte contemporânea, valorizando a linguagem do audiovisual.

O material da escola em que fizemos nossa pesquisa de campo buscou explorar a relação da arte com o cinema de forma clara em alguns bimestres ao longo do ensino médio. Inicialmente, as atividades causaram certa curiosidade aos alunos, pois muitos são grandes consumidores do mercado cinematográfico (séries, filmes, etc), mas não associavam o cinema ao contexto das artes visuais. Essa perspectiva modificou-se ao longo dos últimos dois anos, a partir de um projeto cultural e interdisciplinar específico que envolveu basicamente música e teatro e possibilitou a produção de vídeos com temáticas variadas.

No segundo capítulo, abordo uma breve trajetória do cinema dentro da sociedade. O cinema contribui para a construção do olhar como uma experiência reflexiva que pode e deve auxiliar na mediação pedagógica. Segundo Brasil e Chagas (2019), o uso dessa linguagem deve ser fundamentado no sentido de preparar, acompanhar e promover desdobramentos que permitam aos educandos experiências que gerem reflexões, que os toquem e que essa relação torne a experiência significativa. A linguagem audiovisual é feita de junções dos elementos sonoros e visuais. Portanto, trata-se de artefatos da cultura que afetam os sentidos da visão e da audição, evidentemente, afetam as subjetividades. A linguagem audiovisual lida diretamente com esses sentidos, despertando por interesse e gosto o consumo de filmes, séries e desenhos animados. O mundo já não é mais percebido só por interações diretas. Por meio das técnicas

audiovisuais do cinema, por exemplo, podemos explorar diversos ambientes reais ou até mesmo explorar um mundo extremamente fantasioso com o simples gesto de sentar-se no sofá ou nas poltronas de um cinema e viver ali uma experiência única. Podemos ainda fazer uma referência aos conteúdos que temos acesso através da internet como os serviços de streaming e os aplicativos com pequenos vídeos, chamados de tiktok ou reels. Compreendemos que ao pensar cinema de forma clássica, não poderíamos encaixar essas novas possibilidades aqui, contudo a geração que hoje consome massivamente o cinema da cultura pop, que sabe editar um meme ou buscar cenas que comparem remakes, não estão também produzindo algum tipo de produto audiovisual? Isso precisa ser pensado e discutido em sala de aula.

De acordo com Freedman apud Barbosa (2010), para um educador, tudo isso significa dizer que o caráter representacional e as relações entre várias formas da cultura visual são aspectos de fato importantes do conhecimento da arte e isso precisa ser desenvolvido em sala de aula por educadores com perspectivas de comunicação e interação mediada, valorizando, portanto, a ideia de que a escola é um dos muitos ambientes dialógicos onde suas experiências podem ser trabalhadas e entendidas, sendo um espaço de ressignificação desses conceitos e práticas.

Planejar aulas que colaborem com o processo para que seja significativo, que respeite a bagagem cultural dos indivíduos que habitam o espaço escolar em questão, para a partir disso pensarmos em elementos artísticos que possam agir como múltiplas conexões entre os elementos que compõe esse espaço, tal como o audiovisual, o cinema em si, os elementos imagéticos que chegam até os alunos através de meios de interação social digital podem ser ferramentas.

As narrativas cinematográficas nos oferecem a ideia de autoconhecimento, de reconhecimento de sua própria cultura e identidade. Explorar essa temática do conhecer-se, reconhecer-se e entender seu lugar no mundo pode ser uma das rotas utilizadas nesse território para aprofundar com os alunos a proposta do produto cinematográfico. Essa ação conversa diretamente com o que Machado nos fala ao defender a ideia de que a Arte tem uma função específica nessa fase da vida do educando, como uma facilitadora entre o mundo que o espera e quem ele é. Conhecer a arte como mecanismo de leitura

de si, de expressividade e as razões catárticas e emocionais que incluem a saúde mental e o desenvolvimento do processo criador.

Contemplo no terceiro capítulo a contribuição de Cezar Migliorin, Irene Tourinho e Ana Mae Barbosa, que nos auxiliam muito nesse caminho de ressignificação do papel do educador, do currículo e da prática do ensino, trazendo esse profissional como um mediador e colaborador da relação que o educando cria com a história da Arte. De acordo com Barbosa (2014), é fundamental que cada geração tenha o direito de reinterpretar sua herança histórica, sendo o conhecimento histórico crucial para a construção da consciência política do indivíduo. Nesse sentido, a arte emerge como um meio eficaz para concretizar essa prerrogativa. O cinema, em particular, é um exemplo evidente dessa perspectiva.

Ainda nos caminhos de Ana Mae Barbosa, compreendo que o conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação. A arte/educação é epistemologia da arte como pressuposto e como meio, são os modos de inter-relacionamento entre arte e público, no nosso caso os educandos, ou melhor, a intermediação entre o objeto de arte e o apreciador. O que a arte deseja é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Um grupo social só é artisticamente desenvolvido quando ao lado de uma produção artística há também uma capacidade de entendimento desta produção por parte do observador. A arte é a apoteose cultural de uma sociedade, mas precisa de um espaço muito maior para sua aprendizagem em instituições culturais, portanto a escola é o ponto de partida para essa formação.

A professora Barbosa (2005) desenvolveu o método de ensino da Abordagem Triangular na intenção de trazer a imagem de volta para a aula ao enfatizar que compreender todos os aspectos inerentes à produção de uma imagem, seja qual for sua natureza ou finalidade, propicia ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades: crítica, reflexiva, perceptiva e criativa por meio da contextualização, da estética e da leitura de uma imagem. Ao ressaltar que imagens do cotidiano como publicitárias, jornalísticas e imagens de arte popular (aqui poderíamos até citar os famosos memes produzidos por muitos dos nossos educandos) deveriam ser apreciadas e analisadas em sala de aula com a mesma importância das imagens de grandes obras da história da arte, a autora sustenta a relevância da arte na formação de uma percepção crítica e significativa dos

educandos, compreendendo que essa cultura visual está em constante relação de afeto com o organismo estudantil. Essa proposta me direciona para os estudos que aprofundamos na pesquisa, em que correlacionamos o cinema com o ensino de arte na prática, de forma a gerar experiências concretas de práticas de produção audiovisual, dando continuidade aos diálogos com os autores apresentados.

No último capítulo, aprofundamos a vivência prática. Nitidamente percebemos o crescimento de relacionamento com as mídias tecnológicas no processo de aprendizado escolar. Por parte dos alunos que crescem envoltos a tantas informações e o uso da tecnologia, que se enfatizou com a vivência da pandemia do COVID-19, visto que tivemos o boom de aplicativos de gravação e edição de pequenos vídeos utilizado por esses adolescentes, assim como o educador que mediante tamanha evolução precisa estar atualizado e familiarizado com a contemporaneidade tecnológica da sociedade que já se reflete na escola (FERNANDES, 2015).

O cineasta Alain Bergala (2008) desenvolveu uma proposta de ensino do cinema na Educação Básica na França, cujo objetivo era transformar o cinema em um meio didático de formação social na escola. Os filmes contribuiriam para os alunos perceberem a diversidade cultural e a expressão artística como inerente em suas vidas e não algo a ser decorado e esquecido ao sair da escola. A partir daí, o projeto teve como objetivo apresentar o desenvolvimento de uma metodologia que usasse o cinema como meio de ensino de artes com o auxílio de uma abordagem e de material pedagógico.

Realizamos na cidade de Petrópolis, região serrana do Rio de Janeiro, projetos de elaboração de produtos audiovisuais como ferramenta de construção de afetos com a arte. Em escolas diferentes organizamos propostas que envolviam elementos cinematográficos. Em uma das escolas que lecionava ao longo do período da pesquisa, havia sido inserido no projeto político pedagógico da instituição um projeto interdisciplinar em que o eixo norteador eram as linguagens artísticas permitindo que o aluno fosse o emissor e o receptor do elemento cinematográfico. Ao longo dos dois anos de pesquisa e os anteriores a ela, os temas foram variados, com produções de curtas com referências a filmes clássicos e com roteiros de autoria dos grupos, assim como gravação, cenários, edições e figurinos, recebendo a supervisão e orientação da equipe docente e em específico da nossa prática em ensino de Artes. Entretanto, em 2021 em conjunto com o

corpo docente e a equipe gestora, o projeto se adaptou às consequências da pandemia do COVID-19 e criou-se então uma sequência de documentários e podcasts que seguiam a proposta de refletirmos enquanto sociedade como lidamos com o evento durante seu ocorrido e o possível momento pós-pandêmico.

O resultado gerou comoção na comunidade escolar, despertou desejos de intervenções sociais e alinhou pensamentos caóticos gerados ao longo dos dois anos de aula por videochamadas.

Atualmente a prática de produção de curtas, o aprofundamento da linguagem cinematográfica, o estudo sobre teorias do cinema e sua utilização como mediador para o ensino de arte fica presente nas turmas de 1ª e 2ª séries com o recurso do itinerário formativo, nova proposta estabelecida com o novo Ensino Médio. Analisando todos os projetos já elaborados, incluindo no itinerário de cultura pop realizado no 2º semestre de 2022, o audiovisual agiu como um dispositivo a fim de promover a emancipação dos alunos em seus processos de aprendizado e estimular suas percepções criativas, reflexões sociais e a compreensão técnica do cinema. Em 2023 realizei trabalhos audiovisuais que envolveram edições, trilhas sonoras, escrita de roteiro, entrevistas e homenagens. Um saldo extremamente positivo no percurso final desta pesquisa. Como resultado, obtivemos curtas que dialogavam com questões sociais pertinentes aos educandos.

Portanto conclui-se que a linguagem cinematográfica pode ser vista para além de uma análise do fazer artístico ou simplesmente um adendo na aula de artes. Pode inclusive servir como o próprio aprendizado artístico em si. Entendemos que o processo de ensino de artes pode ocorrer a partir da apreciação e leitura de filmes e a própria prática cinematográfica. Por fim, concluindo esta pesquisa, percebemos que o assunto abordado pode ser explorado em novos horizontes, deixando em aberto novas questões para pesquisas futuras. Notamos que o audiovisual em sala revela potencialidades e habilidades, releva poéticas subjetivas e envolve os alunos em uma demanda significativa com a arte. A experiência de 2023 gerou uma proposta curricular para grade de uma das instituições de ensino, com a disciplina voltada para o audiovisual a ser implementada no ano de 2024. Com base em todo um caminho pedagógico elaborado

para que todo processo seja eficaz em sua premissa inicial: O ensino de Arte e o desenvolvimento dos afetos perpassam pelas estradas artísticas do audiovisual.

Capítulo 1
A prática docente no ensino de artes.

A cada nova proposta, a cada nova turma é necessário refletir sobre a prática docente, partindo do ponto de vista da própria experiência enquanto mediadora no processo de ensino aprendizagem, buscando pensar de forma efetiva em maneiras de proporcionar aos educandos possibilidades de vivenciarem experiência artística no decorrer dos nossos encontros. A prática docente envolve diversas camadas que não devem ser deixadas de lado no momento em que planejamos, analisamos e desenvolvemos uma aula de arte. Cada território escolar possui suas particularidades, cada grupo estudantil possui tantas singularidades quanto semelhanças, paradoxos que revelam uma necessidade de se pensar de que forma a arte ocupa o ambiente escolar e além, como ela é apresentada, experimentada e conhecida. Em toda nossa experiência na posição de professora de artes, visamos planejar compreendendo a realidade do espaço em que estamos inseridos e principalmente para quem vamos nos dirigir a palavra, a troca, o tear do fio da experiência artística ao longo de cada ano letivo.

Revisitando o processo de inserção da arte enquanto disciplina escolar, percebemos um processo longo de muitas variáveis que foram moldando a forma com a qual as instituições e sociedade lidam com a arte em seu campo educacional, compreendendo que a arte não habita somente este espaço e que em muitas realidades ela será experimentada por outro viés, distantes do espaço escolar. Na década de 70, o ensino de arte era empregado com a vertente de “educação artística”, de acordo com Souza (2010) ocorreu a polarização do campo das artes em torno dos conceitos de *Arte-Educação e A educação através da arte*. A questão era se o ensino de Arte deveria orientar-se por uma visão mais tecnicista, ou mais amplamente no processo uma visão mais idealista, “direcionado para uma relação subjetiva com o mundo” (Ferraz; Fusari, 2009, p. 19 apud Souza 2010). O ápice dessa percepção educativa culmina, na mesma década, na instituição da Lei n. 5.692/714, que introduz a Educação Artística no currículo escolar de 1º e 2º graus, o que leva os professores a complementarem a sua formação para articularem o ensino de artes às suas aulas. Este é o momento em que a arte se institui como parte do currículo escolar; porém como “atividade educativa” e não como disciplina².

² A consequência dessa Lei, com impacto em todas as outras disciplinas, é uma forma de educação que retoma a reprodução e o preparo para o mercado de trabalho. Para mais informações, ver em: A Profissionalização do Ensino na lei nº 5692/71, trabalho apresentado pelo INEP à XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação em

Faz parte desta tendência o uso de recursos tecnológicos e audiovisuais sugerindo a modernização do ensino. A respeito desta concepção, Ferraz e Fusari afirmam que:

Para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, a educação escolar necessita de uma base técnica, que é necessária e bem-vinda. O que ocorre principalmente a partir da introdução da LDBN n. 5.692/71 é a supervalorização da dimensão técnica da educação, sem bases reflexivas, o que acaba no seu desvirtuamento para o tecnicismo. (FUSARI e FERRAZ, 2009, p. 52).

Nesta situação, as bases teóricas bem fundamentadas foram enfraquecidas, e as aulas passam a serem conduzidas por planejamentos e propostas de materiais didáticos, buscando corresponder a utilização de livros sequenciais, sem levar em conta os impactos socioculturais da instituição, alunos e educadores. O que leva os professores a desacreditarem de si mesmos na elaboração de planejamentos e projetos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, incluiu o ensino de Arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica – Educação Infantil ao Ensino Médio, com o objetivo de promover o desenvolvimento cultural dos alunos. A nova LDBN é resultado de um extenso debate da sociedade em defesa do ensino público e gratuito. Nesse ponto da história do ensino, a arte se estabelece como área de conhecimento obrigatória em toda a educação básica. Com a implementação da LDB, várias práticas de ensino de Arte foram adotadas. Contudo, se faz necessária uma observação, precisamos refletir sobre o tema levando em conta quem em algumas realidades, como por exemplo a cidade em que a pesquisa foi realizada, há poucos profissionais com habilitação na área, além do pouco interesse e conhecimento das escolas, quem em muitas realidades enxergam a aula de arte como um momento de produção artesanal, decorativa e ou recreativa, bem como os escassos recursos para a área, muitos professores ainda têm dificuldades em operacionalizar os objetivos propostos nos documentos curriculares sugeridos pelo MEC. Vale ressaltar aqui os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), Ferraz e Fusari apontam que:

Com referência aos PCNS de Arte, tais saberes foram direcionados ao autoconhecimento, ao outro, ao fazer e perceber arte com autonomia e criticidade, ao desenvolvimento do senso estético e à interação dos indivíduos no ambiente social/tecnológico/cultural, preparando-os para um mundo em transformação e para serem sujeitos no processo histórico. (FUSARI e FERRAZ, 2009, p. 57)

A partir dessas elaborações de leis e diretrizes com a nova LDBN e os PCN's a arte é consolidada como área de conhecimento e estudo escolar, e tem a sua importância reconhecida no processo de formação e desenvolvimento dos alunos.

Vale ressaltar que em 2017, a lei sofreu uma revisão, reforçando a obrigatoriedade do ensino de arte incluindo uma atenção especial às expressões culturais regionais. Esses elementos que norteiam os conceitos de arte-educação e educação através da arte se posicionavam em contrapartida à orientação da educação artística que reduzia a disciplina Artes a uma exploração de diversas técnicas e “produtos artísticos” que empobreciam o sentido do ensino de arte, como vimos anteriormente. Tal feito se deu por não se perceber a necessidade de buscar aprofundar o conhecimento específico de cada arte, suas histórias, epistemologias e linguagens. Souza (2010) afirma que o movimento da arte-educação buscava novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas escolas, revalorizando o professor da área, discutindo e propondo o redimensionamento de seu trabalho, “conscientizando-o da importância de sua ação profissional e política na sociedade”, o que contribuiu muito para garantir a presença da arte na LDB de 1996. Em reflexões mais recentes, a arte-educação vem focando o trabalho na “mediação entre arte e público” (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 7 apud Souza 2010)). Para Barbosa (2009, p. 21), “a arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre arte e o público”. As propostas para o ensino de arte buscavam ocorrer com base em três eixos norteadores: apreciação, produção e reflexão.

Os eixos são diferenciados, apoiados nos objetivos de compreender como a arte é constituída, criar e inventar novas realidades e pensar a produção artística presente na realidade. Um dos movimentos atuais realizados pelo Ministério da Educação foi a elaboração da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que propõe que haja a articulação de seis dimensões do conhecimento: a criação, a crítica, a estesia (sensibilidade), a expressão, a fruição e a reflexão. Segundo o documento “no Ensino Fundamental, esse componente curricular está centrado nas seguintes linguagens: as artes visuais, a dança, a música e o teatro”. Por fim, o documento indica as competências a serem desenvolvidas com a disciplina. Essa realidade também se aplica ao Ensino

Médio, área em que nossa pesquisa buscou observar e analisar durante o processo, caminhando pelas práticas e pelos desafios de se experimentar a arte no ambiente escolar.

Outro fator que precisa ser analisado ao aprofundarmos o ensino de arte é o tempo escolar e o tempo de aula que são limitados e que existem saberes mais ou menos importantes, a tarefa da didática e da organização de diretrizes curriculares é responder ao que deve e pode ser ensinado, isto é, que situações e problemas crianças e adolescentes vão confrontar. Sobre esse aspecto é comum ouvir dos alunos em sala que a aula de artes passa muito rápido, ou que deveriam existir mais aulas na semana e que apenas um tempo de aula é pouco para o assunto. Tal pensamento discente é corroborado pelo pensamento docente que também percebe que sua prática fica incompleta, rompida e que a experiência do aluno seria melhor vivenciada se houvesse um tempo mais adequado para o desenvolvimento das aulas. Em trocas informais com professores da rede privada no município de Petrópolis, Teresópolis e de uma escola em Niterói, o tema é semelhante. Os educadores relataram que percebem que poderiam oferecer aulas com maior possibilidade de experiências, nas diversas linguagens se o tempo fosse favorável para tais planejamentos. Na prática, sabemos que ainda são poucas as escolas públicas e privadas que conseguem manter um oferecimento regular e qualificado na área de Artes. Essa realidade envolve elementos próprios da seletiva pública e do investimento da escola privada. Em minha experiência, dentro de quatro instituições privadas diferentes na Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro, é nítida a diluição da carga horária das aulas de arte para o mínimo exigido em currículo e a dificuldade dos professores em manter a disciplina como parte integrante da grade que contrastam com as tarefas cada vez mais abrangentes com que eles se defrontam em decorrência da ampliação do conceito de arte, ainda mais se tratando das novas tecnologias, parte do nosso objeto de pesquisa. Ainda teremos novos desafios com a implementação do Novo Ensino Médio e com as possíveis mudanças futuras. Esse tópico nos oferece novas ramificações para o futuro de nossa pesquisa.

Nosso foco neste momento é compreender como é possível transformar a sala de aula em um espaço laboratorial, de experiências, de práticas, de criações poéticas e descobertas ao longo do processo de ensino aprendizagem da disciplina de arte, dentro

da realidade que temos para desenvolvermos nosso trabalho.

Sendo assim, nossa pesquisa caminha pelos passos de um planejamento que se apoie em recursos que se alinhe com a realidade dos nossos adolescentes, que mediante a tantas possibilidades de informação, podem ter acesso a diversas possibilidades imagéticas da arte sem nem perceber que sua proximidade com tais recursos pode gerar experiências de poéticas artísticas. Passamos a pensar o ensino de arte a partir da ótica da imagem, do cinema e da cultura visual que rodeia nossos espaços, com ênfase no espaço escolar em que realizamos nossas observações e práticas. Segundo Filho et al (2017) os espaços de ensino são ambientes de conhecimento que transbordam os limites dos seus currículos oficiais (espaços formais ou não). Os espaços (em particular aqueles em que realizamos nossa observação) não compreendiam que os saberes não planejados poderiam ser parte desse ato de ressignificar o conhecimento. Nossos alunos são geradores de ideias, de experiências e podem ser mediadores entre os saberes oficiais e as práticas cotidianas, como aponta Certeau (1994). Possuindo então a percepção de que todos nós somos atualmente parte de uma civilização que já nasce envolvida no mundo audiovisual, compreendemos que desde crianças a geração dos alunos do Ensino Médio convive com inúmeras fontes imagéticas, como, por exemplo, os desenhos animados, dentre outras possibilidades de linguagem cinematográfica. Portanto, estar envolvido com a imagem em movimento aliada à sonoridade é comum à formação das últimas gerações desde a segunda metade do século XX.

Ao analisarmos a sala de aula como espaço que atualmente serve de suporte para gravações e edições de produções de mídias em *trends do TikTok*³ virais na rede com duração de 60 minutos, poderíamos negar a existência de experiências com a produção audiovisual, artemídia ou até mesmo de videoarte? Certamente seria um equívoco ignorar esse saber cotidiano que nossos educandos vivenciam e sentem prazer em compartilhar. O aplicativo citado permite a criação de vídeos com danças, edição de áudios e manipulação de imagens por meio de cortes e montagens, certamente ao gravar uma “dancinha do tiktok” nossos alunos estão produzindo mídia. Trata-se de

³ O aplicativo TikTok foi criado em 2016 pela startup chinesa ByteDance. O aplicativo cresceu após a aquisição do Music.ly, uma ferramenta com as mesmas funcionalidades. Nos dias que correm, o TikTok tornou-se o aplicativo mais baixado na App Store e está entre as dez mídias sociais mais acessadas no mundo, com mais de 800 milhões de usuários ativos.

oportunidade impregnadas de saberes não programáveis (Filho et al 2017).

Não é difícil encontrarmos educadores que ainda que estejam cercados de informações digitais, encaram as tecnologias digitais como inimigas do processo de aprendizagem significativa. De acordo com Monteiro (2021), essas ferramentas possuem grande potencial para se tornarem aliadas aos diferentes contextos educativos, principalmente àqueles que são pensados no intuito de oferecer propostas pedagógicas dinâmicas e engajadoras. Para ilustrar, cito a ação que aconteceu em 2020, por um museu em Florença que utilizou o aplicativo para manter suas atividades durante o isolamento da pandemia do COVID-19.



Figura 1 – TikTok 2020

Possibilitar uma relação didática com a produção de vídeos no tiktok provoca os alunos a assumir um papel ativo na sua própria forma de aprender, de compreender e de ser protagonista para que sua cultura - experiências, saberes e opiniões – seja valorizada no processo de construção do conhecimento, como aponta Monteiro (2021). Tais possibilidades podem ser estendidas às aplicações de relações com o cinema, onde o aluno percebe que seu posicionamento de espectador pode ceder lugar ao de quem conta uma história, narra um ponto de vista utilizando apenas o aparelho celular que dispõe.

De acordo com Filho (2012), ultrapassamos territórios curriculares ao

relacionarmos as imagens da contemporaneidade com a arte educação. Pensar o processo de ensino e aprendizagem, regatando os conceitos da alfabetização, por exemplo, entendemos que não se ensina a ler e interpretar apenas com a junção de letras, existe toda uma leitura social, cultural e estética que vai dar sentido à leitura verbal. Para Barbosa (2014), a representação plástica visual muito ajuda à comunicação verbal. Aplicar essa percepção às aulas de arte no Ensino Médio é permitir que o aluno faça sua leitura de mundo particular compreendendo que o campo imagético que o cerca pode informar, formar e auxiliar na leitura de mundo. Portanto, podemos nos indagar sobre algumas questões: que tipo de imagem estamos lendo? Que imagens produzimos? Para Bergson (1999), tudo é imagem, o mundo é imagem e a imagem é o próprio mundo.

[...] por "imagem" entendemos uma certa existência que é mais do que aquilo que o idealista chama uma representação, porém menos do que aquilo que o realista chama uma coisa - uma existência situada a meio caminho entre a "coisa" e a "representação" (Bergson, 1999, p. 2).

A existência da imagem, representações que para além de qualquer consciência são recortes do mundo material. Temos o estímulo (imagem) para agir no mundo. Não vamos nos ater a debater os conceitos de Bergson profundamente, contudo permita-me utilizar um ponto de sua análise sobre imagem: o movimento. Segundo o autor, as imagens exteriores influem sobre a imagem que chamo meu corpo: elas lhe transmitem movimento. Em sua análise, ele compreende que o corpo influi sobre as imagens exteriores: ele lhes restitui movimento (BERGSON, 1999. p. 14). A vida busca maior mobilidade e agilidade, um impulso vital que nos faz agir sobre o mundo. Ora, se essa mobilidade nos move a agir sobre o mundo, se a imagem é o mundo, o cinema pode ser uma ação de interferência direta sobre a vida, seguindo não apenas o caminho do instinto, mas atrelado à inteligência que age sobre o mundo. A partir dela, imagem, seria possível pensar as coisas para além ou aquém da divisão clássica entre sujeito e objeto. O que significa imagem para Bergson é esclarecido em seguida por Deleuze:

Porque essa palavra "imagem"? É muito simples...A imagem é o que aparece. Denomina-se imagem aquilo que aparece. A filosofia sempre tem dito "o que aparece é o fenômeno". O fenômeno, a imagem é o que aparece. Bergson nos diz então, que o que aparece está em movimento [...] (Deleuze, 1981, p. 5).

Deleuze nota que o diferencial do argumento de Bergson decorre essencialmente das consequências filosóficas que ele extrai dessa constatação, ou seja, a tese de que a

imagem não é um suporte da ação e da reação, mas é em si mesma e em todas suas partes, ação e reação, em outras palavras, movimento. A imagem é, portanto, estremeção, vibração.

Nós recebemos diversos estímulos, que para o Bergson fazem parte da imagem, e para desenvolvermos o conhecimento, deveríamos cultivar uma determinada suspensão do mecanismo sensorio motor – sentir-agir. Hoje nossa percepção está infundada em diversos estímulos de imagem por meio da matéria como o autor define, mas principalmente por meio das novas tecnologias.

Buscando compreender melhor sobre a utilização da imagem no contexto escolar, relacionamos os estudos sobre a cultura visual com as possibilidades de compreensão sobre imagem e ensino. Nesse pensamento nos encontramos com a cultura visual. Ela passa a ser discutida entre os educadores em meados dos anos 80, evocando conceitos históricos, estudos linguísticos, cinematográficos, literários e culturais, contudo o tema já era abordado décadas antes nos estudos de autores como Lanier, June King, McFee, entre outros. A grande diferença é o contexto em que ela está inserida, onde as novas mídias se relacionam com as teorias sociais e cultura popular. Para alguns teóricos de arte educação o conceito de cultura visual é considerado novo, para outros estudiosos é uma ideia antiga com nova ornamentação. Mas afinal, o que é cultura visual e porque esse conceito se torna importante para nossa pesquisa? De maneira superficial, poderíamos dizer que a cultura visual aborda toda a tecnologia atual ou não, de elementos visuais como a televisão, celulares, pinturas e figuras de modo geral. No campo artístico, a cultura visual aborda os elementos culturais da imagem, artefatos, objetos, instrumentos e aparatos, unindo ao avanço tecnológico que proporciona novos elementos culturais, imagem digital, cibernética, realidade virtual e etc. Ao perceber-se mediante uma turma, o educador pode refletir sobre a sua didática, metodologias. Segundo Libâneo (2008), os conteúdos de conhecimento formam um conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social. Visão que engloba assimilação ativa e aplicação pelos alunos na prática de vida. Poderíamos nos questionar se em nossa relação diária com a didática, o ensino de arte de fato aborda esses elementos de maneira contextualizada e significativa para os educandos. Para Hernández (2000), trabalhar com as referências culturais dos(as)

alunos(as) não significa necessariamente enfatizar a cultura local, regional ou nacional, nem mesmo “ensinar, de uma maneira fácil e agradável, aquilo que as crianças gostam” (p. 30). Ao elaborar um planejamento de curso e o plano de aula consideramos de bom tom que o educar possa reconsiderar as formas como abordará os temas relativos ao currículo da disciplina. Segundo Libâneo (2001, p. 221), O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino.

O planejamento escolar tem como função: assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, permitindo ao professor e escola um ensino de qualidade, evitando a improvisação e a rotina; Explicitar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente que asseguram a articulação entre as tarefas da escola e as exigências do contexto social e do processo de participação democrática; assegurar a coerência do trabalho docente, inter-relacionando: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação entre outros. Para o autor:

o plano é um guia de orientação, pois nele são estabelecidos todas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Como sua função é orientar a prática, partindo das exigências da própria prática, ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face as condições reais. (Libâneo, 2001, p.223)

O planejamento escolar é de extrema necessidade e importância, pois é ele que dá as bases e diretrizes para o plano de ensino e para o plano de aula. No caso do planejamento de ensino, uma previsão bem feita do que será realizado em classe, melhora muito o aprendizado dos alunos e aperfeiçoa a prática pedagógica do professor.

Podemos considerar também que nem sempre as atividades que parecem ser agradáveis e envolventes aos educandos proporcionam não apenas momentos de fuga, fantasia, alegria e sonho, mas também apresentam possibilidades que vislumbram futuros e oferecem formas de ser. É possível utilizar atividades em que os conteúdos pertençam à cultura visual que está acessível diariamente aos alunos e alunas, que lhes são prazerosas, nas quais eles são também criadores onde participam de maneira ativa, e que repercutem positivamente na comunidade escolar. Sem mediação e significado

concreto podem não apresentar uma proposta que levará os estudantes a questionar, refletir ou compreender o mundo em que vivem. Segundo Hernández (2000), o objetivo que se deve ter em mente ao se fazer propostas de trabalho com a cultura visual é o de desenvolver um olhar que possa:

[...] ajudar a compreender a realidade, a continuar o processo de examinar os fenômenos que nos rodeiam de uma maneira questionadora e construir “visões” e “versões” alternativas não só diante das experiências cotidianas, mas também diante de outros problemas e realidades distanciados no espaço e no tempo do nosso (o dos adultos e o das crianças e adolescentes). (Hernández, 2000, p. 32).

Da mesma forma, ao se abordar a cultura visual produzida pela indústria audiovisual ou pela indústria cultural, tenhamos cautela para que não se desenvolva um trabalho de maneira acrítica e caricata, reforçando os valores de consumo, ao invés de criticá-los, uma vez que é consenso que o imaginário das crianças e adolescentes – e de maneira geral, também suas produções escolares – são impregnados de ícones de consumo e entretenimento, em nosso estudo especificamente o cinema e suas variáveis. A utilização desses recursos como parte da didática pode oferecer ao estudante uma relação direta com a Arte, gerando assim um interesse prático e reflexivo sobre a cultura que o cerca. Partindo da reflexão sobre a compreensão da cultura visual e de toda nova organização escolar que nos é apresentada atualmente, citamos aqui em específico o Novo Ensino Médio que permite que escolas possam reduzir de forma abrupta a carga horária da disciplina de Artes. A vivência de aplicação desse novo formato nos leva a compreender a necessidade de estudos que colocam o ensino de artes como objeto de pesquisa e observação, buscando compreender como a arte, erudita ou não, pois habita o espaço escolar. Reavaliar a prática é um pensamento que já fora abordado no final dos anos 50 por Lanier, ele defendia que arte educadores “deveriam se descolar para além das estreitas fronteiras da *arte erudita* e da produção artística em busca do pensamento crítico e de uma compreensão de cultura.” (LANIER apud TAVIN, 2008. p.12)

Dessa forma temos o estudo da Cultura Visual favorecendo o desenvolvimento da consciência crítica e, portanto, as aulas de arte passam a ser um espaço e tempo de troca e construção de ideia para a abordagem de questões sociais e da vida cotidiana. Lanier propunha que ao estudar formas da cultura popular que abordam as questões sociais, e ao encorajar os educandos a explorarem essas questões, o professor de arte

estará tornando a sua aula relevante para as suas formações e vidas. A questão predominante sobre arte e imagem na literatura recente da cultura visual e da história da arte está relacionada à interpretação e a retórica (MITCHELL, 2005). Temos a preocupação de saber o que e como as imagens significam enquanto signos e símbolos, qual o segredo da sua vitalidade e que “tipo de poder elas têm para afetar as emoções e o comportamento humano” (MITCHELL, 2005, p. 28). Não se trata simplesmente de fugir ou abandonar as questões referentes à interpretação e a retórica, como alerta Mitchell, mas de compreender as mudanças fundamentais que estão ocorrendo na história da arte, mudanças associadas ao que Mitchell cunhou como a “virada pictórica” e que têm implicações para ambas, cultura popular e cultura erudita.

A cultura visual auxilia numa forma de compreensão dos estudos das diversas histórias que a arte nos conta, a imagem é para os estudos visuais o que o texto é para o discurso crítico, como aponta Guash, 2003. A cultura visual desafia os limites do sistema das belas artes e suas instituições ao estudar o caráter cambiante dos objetos artísticos analisando-os como artefatos sociais; ao deslocar o foco das categorias artísticas tradicionais e disciplinas acadêmicas no estudo dos objetos, trabalhando deslocamentos da história e relações “intertextuais ou intervisuais, com possibilidade de múltiplas associações visuais e intelectuais” (GUASCH, 2005, p. 10);

Pensando em espaço educacional onde o ensino da história da arte perpassa pela prática e pela experimentação, a cultura visual passa a ser um caminho bem promissor para a relação do educando com essa visão cotidiana da arte. Partindo dos estudos de Hernández, percebemos o propósito da cultura visual que é desenvolver um conhecimento mais profundo, rico e complexo colocando em perspectiva a “relevância que as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao ‘olhar’ em termos das construções de sentido e das subjetividades no mundo contemporâneo” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 27). Para além do que já debatemos, a cultura visual também identifica e reconhece a importância não apenas da compreensão, mas também, da interpretação crítica.

Sérvio (2014) nos apresenta os estudos da cultura visual seguindo duas demandas: encontramos grupos que defendem a ideia exclusiva de estudos que focam nas experiências visuais mediadas por imagens ou artefatos, logo nos direciona a uma

época específica, que para a cultura visual se enquadra no pós-moderno. Outros posicionam-se a favor de um conceito de visualidade mais amplo do que os estudos das imagens, trazendo a ideia de que é possível estudar a cultura visual em qualquer época. Esse dissenso nos leva a compreender que os estudos da cultura visual são amplos e posicionam-se para entendermos o conceito de imagem, porém alguns estudos focados nesse momento em que vivemos atingem os objetivos traçados por um educador, visto que ao explorar a Arte a partir de um curta-metragem, de um meme e até mesmo de um tiktok, podemos explorar os estudos sobre arte partindo dos conceitos de cultura visual. Nossa própria experiência nos revela como a atenção de um grupo de estudantes da 1ª série do Ensino Médio, que em muitos casos só tiveram contato com a parte prática da arte de forma experimental no primeiro segmento da educação básica, se conectam com a disciplina quando encontram uma imagem que o remeta a sua realidade, para compreender o estudo do contexto histórico da arte de forma dinâmica, como por exemplo os estudos sobre Expressionismo Alemão.



Figura 2- meme sobre estilos artísticos

Esta discussão sobre o objeto dos estudos da Cultura Visual traz à tona a distinção entre os conceitos de visualidade e visão, como proposta por Hal Foster. Para o autor (1988):

Embora visão sugira a percepção visual como operação física, e visualidade a mesma percepção como fato social, as duas não se opõem como a natureza se opõe à cultura: a visão é também social e histórica, e a visualidade envolve corpo e psique. Todavia, não são idênticas: aqui, a diferença entre os termos assinala uma diferença no interior do visual - entre os mecanismos da visão e suas técnicas históricas, entre o dado da visão e suas determinações discursivas - uma diferença, muitas diferenças, entre de que modo vemos, como somos capazes, autorizados ou levados a ver, e como vemos esse ver ou o não visto dentro dele. (Foster, 1988, p. 9)

Em seus estudos, Sérgio (2014) nos apresenta a proposta em que o que Foster chama de “visual” está dividido em dois planos. Esses planos não atuam de modo separado, e não são idênticos. 1) visão trata da percepção como operação física, trata de seus mecanismos e dados; e 2) visualidade trata da percepção como fato social, suas técnicas históricas e determinações discursivas. Enquanto a visão foca na parcela biológica da experiência visual, o corpo e a psique, a visualidade trata da parcela cultural da experiência visual, aquilo que é aprendido social e historicamente. Aplicando essa reflexão sobre visão e visualidade esbarramos no pensamento da didática do ensino de artes, poderia o discurso visual, tornar crianças e adolescentes conscientes da produção humana, prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com essas imagens. A visualidade que a Cultura Visual aborda nos apresenta, como aponta Foster, uma experiência social, histórica, cultural, política e ideológica. É essencial apontar que estamos dialogando com um jovem que produz imagem, que recebe essa imagem por diversos caminhos e que devem compreender que alguém produziu aquela imagem, ela possui um caminho. É na sala de aula que vamos utilizar esses pontos a favor de uma didática significativa para o ensino de Arte.

Em vez de simplesmente refletirem a realidade, um contexto ou um fragmento de uma história da arte, ao relacionarmos imagens da cultura visual dos nossos educandos, auxiliamos na construção de uma relação com as imagens que afeta e constrói percepções sobre o mundo e sobre o próprio indivíduo, influenciando as suas ações. Percebermos a nossa prática como parte dessas ações, seria um pensamento utópico? Tal questão reverberou durante anos ao longo de nossa relação com “a sala de artes” das escolas por onde lecionamos. Para Mitchell (2022), discutir Cultura Visual inclui, além de imagens, tudo aquilo que vemos, olhamos, mostramos e exibimos, assim como o que

escondemos, dissimulamos e nos recusamos a ver. Outro exemplo prático para ilustrar o que Mitchell afirma sobre Cultura Visual, podemos citar uma aula sobre arte africana em que levamos o filme “Pantera Negra, 2018” para abordarmos a valorização estética e ritualística da identidade afro na cultura pop. O longa-metragem foi escolhido como referencial e as cenas que selecionávamos para conversa do grupo geravam debates sobre a realidade dos alunos pretos em uma escola da rede privada. A partir de uma imagem, até o que não era visível passou a ser relevante para aquele grupo de adolescentes.



Figura 3 – cena do filme Pantera Negra-2018

Com a explosão das imagens digitais, alguns pesquisadores deslocaram sua análise para um novo campo de estudo denominado estudos visuais. Mirzoeff (2003) define a cultura visual como uma tática ou estratégia interdisciplinar que busca estudar a genealogia, a definição e as funções dos acontecimentos visuais pós-modernos, priorizando a experiência cotidiana do sujeito e levando em consideração que o sujeito/consumidor busca a informação, o significado e o prazer conectados à tecnologia visual. A percepção do autor se encaixa perfeitamente nas atividades cotidianas dos nossos alunos. Há uma cena muito comum entre as escolas em que estamos transitando, alunos que em momentos de intervalo produzem vídeos em aplicativos, editam imagens e registam visualmente suas atividades no espaço escolas. Mirzoeff (2003) entende que tecnologia social é qualquer forma de aparato projetado para observação ou para aumentar a visão natural, desde a pintura a óleo, passando pela televisão até a internet.

“De minha parte, acredito que a cultura visual é uma prática que tem a ver com as formas de ver, com as práticas de olhar, com os sentidos do que chamamos de espectador, aquele que olha ou vê” (MIRZOEFF, 2009, p. 70). Então não seria a sala de aula, o espaço escolar um local para uma prática experimental de poéticas artísticas tendo como base e recurso a cultura visual e o audiovisual? Nós acreditamos que sim.

Quando pensamos no espaço da sala de aula como facilitador de reconhecimento e identificação de sua própria e das demais culturas, entendemos que a arte há muito deixou de ser a única ou a mais importante expressão visual de identidade cultural, passou-se muito tempo desde quando a pintura era considerada a principal forma de cultura visual. O modo como nossos educandos vivem hoje é muito diferente do que é retratado pela prática educacional artística convencional, reforço aqui a ideia de que estamos analisando o recorte de uma instituição privada, contudo as propostas para ensino de Arte ainda esbarram em elementos e princípios modernistas e ou classicistas.

Para Hernández (2011), a cultura visual nos é apresentada em primeiro lugar como uma possibilidade teórico-metodológica que dá ênfase não apenas na leitura de imagens como nas posições subjetivas que produzem as imagens, seus efeitos nos sujeitos visualizadores. Considerando que as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e possibilidades de discursos que podem contribuir para pensar o mundo e para pensarmos a nós como sujeitos desse mundo. O autor também nos conduz ao pensamento de que há uma história cultural da arte que nos leva a prestar atenção não somente ao contexto de produção de cada representação que nomeamos como “obra de arte”, mas também de sua distribuição e recepção, incluindo na cultura visual a paisagem visual dos sujeitos. De acordo com Hernandez (2007), estamos vivendo um novo momento, um novo regime de visualidades, portanto a expressão cultura visual sugere outro caminho para a educação, especialmente nas artes visuais. A afirmação do autor corrobora com as novas demandas que surgem enquanto escola, novas tecnologias e novas possibilidades de metodologias. As práticas educativas deveriam facilitar experiências críticas que permitam a compreensão de como as imagens influem nos pensamentos, nas ações e sentimentos, bem como nas reflexões sobre as identidades e contextos sócio-históricos.

Os educandos da instituição observada vivem em uma cidade com título de

“Cidade Imperial”, com elementos tombados e protegidos pelo IPHAN, com referências à uma arte romantizada e clássica, influência da ocupação da Família Imperial para a sua casa de veraneio. O olhar desses educandos para a arte é a de que a arte é pertencente à uma visão ultrapassada, histórica no sentido de ser pertencente somente à narrativa da linha histórica, e que não se relaciona com o que ele é enquanto jovem do século XXI. A arte não é apenas o elemento que habita o espaço de um museu, em galerias, em um filme, em um videoclipe, em publicidades, fotografias e nos diversos espaços virtuais, além de todas as informações visuais que o educando recebe, são visualidades que fazem parte do que ele vê. Desta perspectiva, somos convidados a pensar de forma crítica que o atual momento e revisar os olhares com os quais ficamos por tanto tempo elaborando sobre os relatos de outras épocas partindo das representações visuais. O autor afirma que a cultura visual se apresenta como referência para debatermos uma série de metodologias sobre as imagens, sobre as formas culturais e históricas da visualidade.

Em outro momento, Hernandez (2007) aponta que a relação com o meio, considerando-o como parte importante da cultura visual dos educandos, pode oferecer uma série de possibilidades para sua compreensão, nas quais se incluíram desde uma série de estratégias de valorização visual, estética que podem vincular-se com os referenciais afetivos e às aproximações com a realidade do sujeito. Cultura visual, quando se refere à educação, pode se articular como um cruzamento de relatos em rizoma (sem uma ordem pré-estabelecida) que permite indagar sobre as maneiras culturais de olhar e seus efeitos sobre cada um de nós. O educando aponta subsídios de sua cultura que se entrelaçam com os materiais abordados no planejamento do educador, construindo assim um conhecimento com variadas possibilidades de ramificação que não se afastam da experiência pessoal e poética do aluno. O que chamamos por olhar decerto proporcionará diversos significados, entretanto significado é algo construído, sempre contingente, sempre em mutação, e, portanto, ao estudar os significados das imagens, das culturas, somos capazes de pensar contextos históricos específicos em seus recortes de tempo e espaço. Como alguns elementos norteadores para o trabalho com imagens em sala de aula, no caso da cultura visual, hoje há uma genealogia cultural produzida por ela e pela arte que direcionou pesquisadores a construir

esse caminho para compreender as artes visuais e que nos ajuda a organizar grandes áreas de interesse como o capital cultural dos estudantes, genealogias e histórias da cultura visual e os diversos enfoques pedagógicos. A cultura visual em seu primeiro momento seu impacto não foi positivo para a área das artes visuais, vale ressaltar que a cultura visual foi essencial para reflexões de vínculos externos com outras áreas, para nos ajudar a refletir, fazer crítica e compreender as políticas pós-coloniais de representação. A cultura visual destaca inclusive a teoria fílmica, como referência para tais visibilidades. Aplicando essas reflexões em sala de aula, a arte nos oferece esse espaço de diálogo, de estudo, de compreensão e de construção de significados. Por exemplo, a obra em que Vermeer retrata a moça com brinco de pérolas foi utilizada como referência no audiovisual e em imagens de cultura pop, que provavelmente chegará primeiro aos educandos, sintetizando aspectos de toda cosmovisão na qual estamos infiltrados, mediante todos os mecanismos de imagens que nos cercam.



Figura 4 – Marge Simpson com brinco de pérola.

Segundo Fernando Hernández (2000, p. 52) a cultura visual contribui para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos e sobre o mundo e sobre seus modos de pensar-se. A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como nós olhamos, e contribuir para a produção de mundos. Ver além da superfície do que se vê. O olhar nos conforma, além de confirmar-nos, ele descobre

quem somos e o que devemos ser, como ressalta Berger (2000). Os estudos sobre cultura visual em Hernández (2000), apontam para a existência de uma multiplicidade e variedade de “artefatos” na contemporaneidade, como as peças publicitárias, os objetos de desenho, os filmes, as fotografias, a televisão, a moda, a realidade virtual, as redes, as imagens digitais, entre outros, além de considerar também as artes tradicionais como a pintura, a arquitetura ou a escultura. Contudo, afirma que não devemos confundir o mundo material, no qual as pessoas e as coisas existem, com as práticas simbólicas e os processos utilizados para a representação, o sentido e a linguagem operam (HERNANDEZ, 2000, 2007).

Hernandez (2007) então diz que o resultado dessa virada cultural deve repercutir em novas propostas na educação das artes visuais. Tais propostas, segundo o autor, não têm a ver com aprender formas de comunicação visual, ou mesmo seguir abordagens sobre alfabetização visual (visual literacy) de orientação perceptiva e semiótica. Nesse caso, Hernandez defende um “alfabetismo visual crítico”, que permita analisar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os conhecimentos presentes em “textos” orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, especialmente, aos vinculados às imagens da sociedade contemporânea. Segundo Hernandez (2007):

Ainda que haja muita produção sobre as questões visuais, não há muitas formulações sobre métodos de interpretação e de como usar esses métodos que poderíamos chamar tradicionais, que têm por base o estudo da forma e do conteúdo, a iconografia e a iconologia, e àqueles que fazem parte da semiótica estruturalista. Refiro-me aos métodos de interpretação e de investigação surgidos a partir do debate pós-estruturalista e das contribuições da história cultural da arte, dos estudos culturais, dos estudos feministas e dos meios, entre outros saberes (HERNANDEZ, 2007, p. 29).

Nossa escolha por focar no audiovisual se dá por meio do interesse que surgiu ao longo das aulas, por alguns anos o que chamava nossa atenção era que durante as aulas os alunos traziam referências sobre filmes que assistiam para terem conversas informais com os educadores, criamos então a proposta de produção de curtas como forma de englobar os interesses e as normativas da instituição para avaliações. Com o passar do tempo, o diálogo com os demais colegas, despertou para a situação de que em alguns momentos os alunos pós-pandemia, escolhiam assistir pequenos vídeos ao invés de atividades sociais e produziam vídeos de 15 segundos por meio de aplicativos em todos os espaços da instituição. Em ambos os momentos, nós abraçamos essa alternativa

como ferramenta de proposta didática para que aquelas práticas ganhassem significado partindo o olhar de cada adolescente. De acordo com Hernández (2011) estávamos favorecendo a mudança de posicionamento dos sujeitos de maneira que passaram a constituir-se de receptores ou leitores a visualizadores e produtores críticos, explorando as relações e possibilidades de produção que até agora não tinham sido consideradas pelas narrativas auto expressivas na disciplina de Artes. Miranda (2007) nos aponta uma reflexão interessante: “O que fazemos com o que vemos?” Segundo o autor, a arte cumpre um ideal, ideal esse que nós praticamente exigimos dela, contudo a mesma pode ser um desafio emancipatório, assim como a educação. O ensino de arte passa por essas reflexões que implicam em preocupar-se em conhecer o contexto, ordenas as reflexões em torno dos diversos movimentos da arte e do ensino; releituras de imagens contemporâneas que nos representam. Compreendemos que o ensino de arte passa pela análise poética que nos leva a conduzir de forma interdisciplinar, um debate sobre o caminho entre o ensino e a prática.

De acordo com Miranda (2007), as experiências que incorporam a condição social, sua relação com o ambiente, o seu entorno, e com o ambiente em que se produzem a relação com a arte, em particular a mediação da tecnologia que o cerca, visto que é o visual que suporta a imagem. O autor nos aponta o quanto a relação que temos com a arte depende da realidade na qual estamos inseridos. O indivíduo carrega em si muitos sentidos e possibilidades dessa visualidade, a sala de aula é o local onde o coletivo e o individual se relacionam permitindo o prazer, a beleza e o agrado, assim como os seus antônimos, como alternativa irreal de experiência, mas ao mesmo tempo de elementos reais, as vezes dolorosos e terríveis, como os já experimentados em nossas práticas; debates sobre sociedade, racismo estrutural, identidades, religiosidade e todos os temas que podem ainda ser tratados em demandas decoloniais que podemos apontar como essenciais numa sociedade que se reconhece a partir de suas imagens.

Segundo Miranda,

“[...] Lo visual, desde la relación experimental de la subjetividade y el entorno, introduce entonces unos niveles diferentes de aproximación cognitiva y de representación com el médío, que tiene que ver com: posibilidad de producción simbólica de significados, valores estéticos, visiones de género, valoración del poder y ubicuidad histórica representada y real; condiciones de producción intertextual o contradiscursiva que concurren em la posibilidad de la contextación y el contrarrelato.” (Miranda, 2007 p.6)

Por essa perspectiva, essas possibilidades de relações entre arte, sujeito e cultura visual, devem ser interpretadas como possibilidades de liberdade e representação. Ao produzir um produto audiovisual com a premissa de toda sua bagagem visual, o educando está manifestando toda a sua história subjetiva, além de toda sua própria aproximação experimental com o meio. A proposta prática de uma edição de fotos, ou de uma produção audiovisual nos confirma que temos de fato uma familiaridade e sensibilidade ao ponto de sermos produtores de materiais da tecnologia que está presente em nosso cotidiano.



Figura 5 – edição de documentário produzido por alunos em novembro de 2021.

A perspectiva da cultura visual em sala de aula, permite incorporar a problemática que esteve fora da esfera da arte na educação propriamente dita, um ensino elitista e excludente, dentro da perspectiva observada nas escolas privadas em que estivemos presentes ao longo dos últimos anos. Esse questionamento com respeito ao saber relacionado com as representações visuais continua se refletindo, falaremos mais dessa temática a seguir.

1.1 A sala de aula e a relação com os elementos imagéticos.

O ambiente escolar é em sua essência um lugar propício e repleto de possibilidade de trocas e de novas experiências. Ao longo de nossa pesquisa, trabalhamos com o privilégio de estarmos inseridos em um ambiente digitalizado, onde durante as aulas de artes podemos utilizar de recursos audiovisuais para termos acesso aos elementos imagéticos de cada contexto abordado. O aluno possui acesso às imagens apresentadas podendo elaborar suas conexões com o que é abordado durante as aulas. A sala de aula é um local extremamente potente para se desenvolver um labor criativo, porém completamente pouco utilizado em sua potência.

Sem ter a pretensão de colocar no mesmo patamar todas as instituições de ensino, sabemos que a realidade de grande parte das salas de aulas em uma escola de Ensino Médio da rede privada ou até mesmo da rede pública é composta por um educador que geralmente apresenta pinturas e esculturas em formas tradicionais durante uma aula de quarenta ou cinquenta minutos, onde precisam cumprir o cronograma, o plano de curso e em alguns casos seguir um material didático. Algumas das experiências que tivemos enquanto estudante e depois no processo de formação acadêmica, era comum encontrarmos materiais que possuíam imagens impressas em baixa qualidade, livros e professores que abordavam rapidamente técnicas dos movimentos e encerravam a aula com práticas que pouco se relacionavam com a realidade ou até mesmo que despertassem de verdade uma relação de experiência entre educando e arte. Com a ousadia da experiência vivida no ano de 2022, podemos dizer que não é incomum ainda encontrarmos situações como essas, dentro do espaço escolar. De acordo com Allan Kaprow:

Isso pode parecer demasiadamente cético, mas, ao longo dos anos, acabei vendo que, nas raras ocasiões em que a arte foi introduzida em nível profissional nas escolas nacionais, ela chega salpicada de luzes brilhantes numa atmosfera acadêmica normalmente desprovida de arte. (KAPROW, p. 153)

A escola acaba por se tornar um espaço de afastamento do educando para com a arte, visto que esses conteúdos salpicados de luzes eurocêntricas e distantes das realidades do aluno tornam tudo um ponto de debate histórico que não disponibiliza para o aluno a ação transformadora e colocando o educador em um espaço delicado para se caminhar. Cabe aqui compreender que essa visão acadêmica da arte dentro do espaço escolar possui um fator histórico que direciona a proposta da arte como vemos

atualmente. Compreender a importância dos estudos históricos na vivência estudantil é fundamental para a formação de uma consciência política sólida, como afirmado por Barbosa (2014). Cada geração tem o direito e a responsabilidade de reinterpretar sua herança histórica à luz de seu contexto atual. O conhecimento histórico fornece uma base crucial para entender as origens dos problemas contemporâneos, as lutas passadas por direitos e justiça, bem como os sucessos e falhas das sociedades anteriores. Ao compreender esses aspectos, os estudantes podem desenvolver uma perspectiva mais ampla sobre as questões sociais, políticas e culturais que enfrentam em suas próprias vidas.

Além disso, os estudos históricos permitem que os estudantes reconheçam padrões históricos e tirem lições importantes do passado, ajudando-os a tomar decisões informadas e a participar de forma mais significativa na vida política e social de suas comunidades e nações. Assim, ao integrar o conhecimento histórico em sua formação educacional, os estudantes estão melhor preparados para enfrentar os desafios contemporâneos, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, e exercer seus direitos e deveres como cidadãos conscientes. Toda experiência de arte e de ensino deveria sim possuir um caráter significativo, cabe ao educador buscar recursos que auxiliem nessa perspectiva pedagógica. Refletir sobre as possibilidades e os desafios do ensino de arte na escola é extremamente necessário e relevante, visto que muitas das relações abordadas em escolas acerca da prática artística, se baseia em identificar autores e colorir cópias prontas de obras que nem sequer se sabe sua contextualização.

Durante o processo de pesquisa nos deparamos com o conceito de labor-têxtil, que nos direcionou a uma reflexão acerca da relação entre sala de aula e imagem. O território escolar é o nosso espaço de desenvolvimento educacional, esse espaço deve ir além de conteúdos e burocracia do sistema, espaço esse ao qual Bauman (2005) chama de comunidades de vida, local onde os educandos devem ser como sujeitos principais, explorando contextos individuais e coletivos. Especificamente dentro do recorte de nossa pesquisa, a imagem que forma sua cultura visual. De acordo com Miranda, (2007) essas possibilidades, relações e condições não deveriam ser vistas ou pensadas como elementos casuais, mas sim subjetivas em termos de desejos,

significados, valores etc.; permitindo, desde uma experiência estética pessoal, individual. Enquanto os professores são mediadores de situações de aprendizagens que ultrapassam a formalidade dos conteúdos curriculares e atingem o campo das vivências particulares. Ambos os sujeitos se tornam personagens fundamentais na narrativa escolar, sendo afetados pelas relações vividas do mesmo modo que afetam e reformulam o meio em que estão inseridos. Lugar onde eles se entrelaçam, como nos aponta Gago (2019) um corpo território, um espaço escolar de confluências onde *nosotros* (Cusicanqui, 2018) somos, estamos e estaremos mesmo depois de deixarmos esse espaço. Esse dinamismo apresenta a busca por uma representação social de si, do grupo, da comunidade e faz parte do processo de construção da identidade dos sujeitos.

Pensar esses corpos territórios no espaço em que a arte habita na educação básica, anos finais, especificamente no Ensino Médio, considerando as propostas e realizações da Arte Contemporânea, além de todas as informações imagéticas que há no mundo atual, percebemos que são muitas as formas de nos relacionarmos com elementos artísticos. Cada proposta que aborda recursos como vídeos de quinze segundos em um aplicativo, pode ser uma maneira de repensar a prática docente e de inserir com personalidade e potência a participação desse aluno como protagonista de sua construção cultural, criando uma relação de significado com a arte, agregando a utilização de elementos do seu cotidiano. O uso de artefatos tecnológicos que eles possuem, os aplicativos que atualmente prendem a atenção dos adolescentes, em muitos casos sem grandes significados, podem ganhar novas perspectivas a partir da inserção afetuosa da arte em suas aplicações.

O espaço escolar se torna assim um lugar de labor-têxtil (Vergara, 2022) que, em sua limitação burocrática, de novas lutas surgindo, vislumbrando um futuro na educação que se encontra na nuca, parafraseando Cusicanqui (2018), passaríamos a compreender como o ensino de Artes chegou até aqui, como o processo de desenvolvimento cultural se bastou em uma cultura erudita, branca e eurocêntrica. Esse retorno nos auxilia a compreender, repensar e modificar dentro dos nossos limites de sala de aula ou de currículo, como o audiovisual, o cinema em si, os elementos imagéticos que chegam até os alunos através de meios de interação social digital podem ser ferramentas de *coincidentia oppositotum* (Vergara, 2022), transformando a aula de arte em um labor de

novos imaginários. Assim, podemos pensar sobre o ensino de arte a partir da fala de Verónica Gago (2019):

Entonces, cuerpo-territorio, tiene una hipótesis que opera de fondo y es que las mujeres y las corporalidades disidentes que nutren y se nutren en estas luchas producen y sitúan el cuerpo como territorio extenso, es decir, no como confinamiento de una individualidad, limitado a los bordes del cuerpo propio entendido como «propiedad» respaldada por derechos individuales, sino como materia ampliada, superficie extensa de afectos, trayectorias, recursos y memorias. Precisamente porque el cuerpo entendido como cuerpo-territorio es una imagen-concepto surgida desde las luchas, logra poner de relieve unos saberes del cuerpo (sobre cuidado, autodefensa, ecología y riqueza) y a la vez desplegar la indeterminación de su capacidad, a saber, la necesidad de la alianza como potencia específica e ineludible.

O corpo território que Gago nos apresenta diz muito sobre o espaço de acontecimentos, de elos, de construções. A arte forma, organiza, preenche e amplia as conexões realizadas na escola, na comunidade, na vida de cada educando. A experiência prática de construção de elementos artísticos, por mãos de não-artistas, alinhava o ensino de arte com a ruptura da colonização desse mesmo ensino.

Esse corpo território recebe, produz ressignifica imagens a todo momento. Que imagens são essas? Como eles se relacionam com essas imagens? Em um momento de visita externa com um grupo de estudantes da segunda série do ensino médio, a fala mais utilizada pelo corpo discente era a de que estavam preparados para produzir, queriam gravar vídeos e fazer edições para postarem em suas redes sociais o que viram durante o passeio da aula de artes. Aqui temos os exemplos de alguns elementos abordados na pesquisa, primeiro a relação com a imagem presente no campo da cultura visual de cada indivíduo. Realizamos uma visita em um espaço da cidade em que os educandos habitam, apesar de passarem constantemente pelo local, não havia conexão significativa com o local. Ao longo da visita, foi notável a prática de registro de imagens e da produção audiovisual que os educandos realizavam. Grande parte dos participantes da aula procurava posicionar as câmeras de maneira que encontrassem os melhores enquadramentos para seus gifs e fotos, outros estavam editando, selecionando áudio, ajustando as gravações e produzindo pequenos vídeos sobre o que descobriram. Para nossa investigação, esse pequeno fazer artístico é um grande início de relação significativa entre educando, arte e a linguagem audiovisual. A didática que encontra um espaço para florescer a partir de sementes significativas pode produzir muito frutos que

eram colhidos na vida pessoal desses alunos e na vivência quanto sociedade. A relação entre o aluno e o objeto da nossa pesquisa, o audiovisual, já é bastante viva em suas rotinas, direcionar essa relação para o olhar da experiência artística que se torna o elemento desafiador da prática pedagógica, voltada para o ensino de artes nos anos finais da educação básica.



Figura 6: registro prático de produção de audiovisual.

Em nossa prática, percebemos que todo processo ensino-aprendizagem se tornou mais significativo mediante a participação criadora do educando, conforme mencionado no evento vivenciado acima. Evidentemente, a utilização do audiovisual em sala de aula por si só não o torna um recurso com um fim em si mesmo capaz de sozinho se que viabilizar uma aprendizagem significativa e efetiva. O entrelaçamento de múltiplas perspectivas está diretamente ligado com os caminhos traçados pelo docente, em conjunto com os alunos, desde o planejamento até a finalização da aula. A interdisciplinaridade atrelada a solução de problemas, a problematização, a inquietação, a busca pela que pode proporcionar aos alunos a aquisição e produção de conhecimentos. Se pensarmos na afirmação de Lippard (1983) que nos diz que a escola ensina que a arte é um dom para a sociedade e os artistas são gênios, entendemos a importância de desconstruir esse pensamento erudito sobre arte e sobre quem pode ser um agente criador e reflexivo sobre ela, compreendemos que precisamos desconstruir esse conceito e ampliar e as relações entre teoria e prática envoltas por questões da

realidade dos educandos que se tornam agentes para construção da identidade cultural de um contexto coletivo e individual. Diversas vezes escutamos dos alunos que eles não são bons em artes por não dominarem habilidades que, no senso comum, são conhecidas como habilidades de um artista. Dentro do ensino da arte, o material audiovisual contribui ainda mais para criar novas formas de expressão e de autonomia, onde o aluno desenvolve a identidade a partir de experiências prévias e conhecimentos adquiridos. Conforme Nunes (et. al., 2008, p. 10):

A arte constitui um processo complexo envolvendo diversos elementos da experiência de um indivíduo, transformando-os em um novo significado ou forma expressiva. É um instrumento gerador de desenvolvimento e aprendizagem. [...] A arte constitui, na vida adulta, uma das poucas oportunidades de autoidentificação.

Portanto, contribuir para o processo de construção identitária é também papel do docente e de todos os envolvidos no sistema educacional. Para isso, fez-se necessário refletir sobre quais caminhos seguir em direção de aprendizagens significativas que preparem os sujeitos para instituições e para a sociedade. Nosso desejo é de provocar reflexões para possíveis mudanças na prática docente do ensino de arte. A sala de aula não pode mais ser um espaço de depósito de expectativas ilusórias, precisamos impulsionar as capacidades que estão ali soterradas em meio aos conteúdos, aos medos relacionados às provas de entradas na universidade, o sufocamento da criatividade e da necessidade de se ter turmas homogêneas onde cada indivíduo possui sua bagagem cultural e a sua própria forma de perceber o mundo ao seu redor. O conhecimento de arte se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação, como nos aponta Barbosa, (2014). A dinâmica escolar deve envolver currículo e sociedade, passado e futuro, um devolver a arte a arte, a educação a educação, a terra a terra.

Capítulo 2
A sétima arte.
O cinema como linguagem artística.

A partir de motivações enquanto artista-educadora, que diante de toda vastidão tecnológica que cerca nossos espaços escolares atualmente e que dentro das nossas realidades nem sempre são aproveitados a favor do processo ensino-aprendizagem, ou como alguns preferem apontar, a mediação entre a arte e o aluno, buscar relacionar o cinema com as experiências práticas se tornou parte do planejamento e conseqüentemente, da pesquisa em questão. Observando as relações dos alunos com o cinema, a priori no papel de espectadores, notamos que havia sempre grande mobilização ao surgir um *hype*, ou seja, uma grande comoção, para filmes comerciais, como os famosos projetos de adaptações das histórias em quadrinhos, consumido por gerações variadas e que traziam ao cinema um certo nível de relação de afetos entre o que a tela apresentava e suas bagagens culturais.

Ouvíamos relatos em sala de aula sobre idas às sessões da pré-estreia, personificações de personagens, empolgação com os produtos derivados do objeto cinematográfico. Tais relações chegavam a desenvolver partilhas de perspectivas sobre os filmes, como brincadeiras sobre que filme venceria determinada categoria no Oscar do ano e etc. Em uma escola especificamente, os alunos organizaram uma tabela com os indicados de 2023 e quem acertasse mais premiações, ganharia um chocolate. Isso fez com que muitos assistissem a uma quantidade maior de filmes no período, apenas pela diversão do coletivo e pela possibilidade de gerar um debate sobre as narrativas durante as aulas de arte. Os relatos dessas relações com o cinema nos levaram a desbravar e compreender melhor esse tema em tempos de *streamings*, *tiktok* e series de *gameplay*.

Partindo do princípio, o cinema enquanto tecnologia surge no final do século XIX, como um resultado de diversos experimentos que vinham sendo criados ao longo das décadas anteriores. Compreendemos que o desejo humano de captar e registrar o movimento, já é assinalado desde a pré-história. O que encontramos nas paredes das cavernas é o relato de que os homens já realizavam pinturas, mesmo que estáticas, que representavam ações em movimento. Esse anseio perpassa por muitas civilizações, sendo vários os exemplos que encontramos ao longo da história.

Podemos citar três descobertas científicas como as mais relevantes para a criação do cinema. A primeira delas foi a constatação do tempo de persistência retiniana,

demonstrada por Peter Mark⁴ em 1824, descobrindo que uma imagem permanece por uma fração de segundo retida na percepção visual humana. Uma sucessão de imagens a certa velocidade daria a impressão de imagem em contínuo movimento. A segunda descoberta refere-se à alta sensibilização do filme fotográfico, que depois do surgimento de uma série de novas tecnologias, em meados do século XIX, Niépce tem sucesso na criação do filme fotográfico. E para que a criação do cinema fosse viável, foi necessário viabilizar a terceira descoberta: a invenção de um equipamento capaz de permitir a sensibilização do filme fotográfico, a uma velocidade igual ou maior que o tempo de persistência da imagem na retina e que pudesse ser projetado na mesma velocidade da sensibilização.

Foram vários equipamentos inventados com esse intuito, mas o destaque foi o cinematógrafo, apresentado pelos irmãos Auguste e Louis Lumière, em 1895. A partir desse invento tornou-se possível gravar as imagens em um filme fotográfico, copiar e projetar as imagens em uma parede. Os irmãos Lumière são considerados os criadores do cinema, contudo sabemos que para chegar a tal avanço tecnológico, partiram dos trabalhos de diversos outros inventores e cientistas.



Figura 7 - Cinematógrafo dos irmãos Lumière

No começo os filmes possuíam uma duração máxima de aproximadamente dez a quinze minutos, com exibições que eram realizadas em pequenos espaços, como por

⁴ Físico e fisiologista inglês nascido em 1779. (Disponível em <http://www.bbc.co.uk/history/historic_figures/roget_peter_mark.shtml> acesso em 10/10/2014)

exemplo cafés, havia também exibições em locais como parques de diversões, circos e feiras.

Os primeiros filmes tinham herdado a característica de serem atrações autônomas, que se encaixavam facilmente nas mais diferentes programações desses teatros de variedades. Eram em sua ampla maioria compostos por uma única tomada e pouco integrados a uma eventual cadeia narrativa (MASCARELLO, 2006, p.20).

A contar do momento do início da produção cinematográfica, os filmes já atraíam grande quantidade de pessoas para assistirem àquelas exibições, assim chamando a atenção das elites para o poder de influência nos valores e comportamentos dos expectadores daquelas exibições, despertando o senso de consumo que conduz grande parte das produções atualmente.

Em sua origem o cinema não se percebia de forma organizada e hegemonicamente consolidada, contudo com a prática cinematográfica se popularizando e se expandindo pelo mundo, os filmes começaram a compartilhar formas expressivas que posteriormente se deu o nome de linguagem cinematográfica; Riciotto Canutto (1912 apud Rizzo Júnior, 2011), em seu manifesto das sete artes, considera o cinema a forma artística mais completa, por englobar todas as demais artes. Bazin (2018) também aponta o cinema com essa perspectiva: O cinema é uma linguagem viva.

A partir da década de 1910, iniciou a formação dos primeiros estúdios, tornando-se a cidade de Hollywood, nos Estados Unidos, então o principal polo produtor. Nesse período o cinema começa a ganhar um viés mais industrial, que contribuiu para a formação de uma linguagem e público. Não é uma grande novidade o fato de o cinema ter se transformado em uma mega indústria lucrativa e por vezes elitista, mas o cinema como arte resiste em diversas localidades do mundo, incluindo o Brasil.

De 1907 a 1913, o cinema pouco a pouco organiza-se de forma industrial, estabelecendo uma especialização das várias etapas de produção e exibição dos filmes, e transforma-se na primeira mídia de massa da história. Os filmes passam a ser mais compridos, atingindo um tamanho médio de mil pés (um rolo) e duram cerca de 15 minutos. Usam mais planos e contam histórias mais complexas (MASCARELLO, 2006, p.17).

A evolução tecnológica do cinema continuou a se desenrolar; os primeiros filmes usavam as imagens em negativo preto e branco e já em 1902 ocorreu uma primeira experiência, utilizando-se técnicas para produzir filmes em cores, mas somente na

década de 1930 começaram a ser produzidos filmes coloridos em larga escala. Atualmente os filmes em preto e branco carregam em si produções de característica *cult* ou clássica, sendo de preferência de alguns diretores contemporâneos, trazendo a arte além da indústria.

Nos anos de 1920, o expressionismo alemão mostrava as cenas pós-guerra que assolavam a Alemanha até o momento em que Hitler tomou o poder e proibiu as chamadas artes degeneradas, colocando cenas de suas filmes-propagandas, fazendo com que diversos diretores de cinema renomados deixassem o país. O cinema alemão apresentava loucura, distorções de rosto e ambiente, diversos temas eram sombrios, permitindo o terror se apropriar das telas com realismo psicológico e social. Aqui destacamos *O gabinete do Dr. Caligari*, de Robert Wiene, 1920 e *Nosferatu*, de F.W. Murnau, de 1922.

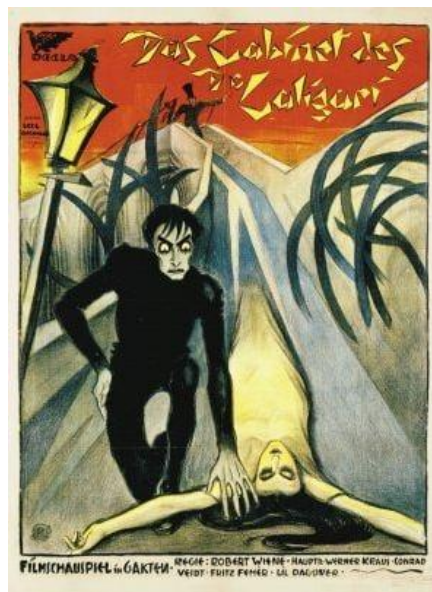


Figura 8 - Cartaz do filme "O gabinete do dr. Caligari"

Praticamente desde o início, foi reconhecido que o cinema era único em seu imediatismo e sua acessibilidade. Crescia de forma a atingir as diversas camadas da sociedade, contudo, um meio tão amplamente disseminado e influente logo caiu sob suspeita – de vulgarizar, de emburrecer, de praticar o sensacionalismo, a lubricidade, a propaganda política, de encorajar o consumismo desenfreado e corromper a mente e a moral dos jovens. (Muito do que foi dito, alguns séculos antes, sobre os romances e o teatro, que agora são pilares da cultura de elite.)

Em 1928 a arte muda estava em seu ápice. De acordo com Bazin (2018), dentro de um percurso estético que o cinema havia seguido, parecia ser um desrespeito romper com o “delicado desconforto” que o silêncio provocava. Todavia, a introdução dos estudos e práticas sonoras permitiu compreender que o cinema estava realizado, completo. O autor aponta a ideia de imagem como tudo aquilo que a representação na tela pode vir por acrescentar à coisa representada. O cinema estava com sua representação sobre as coisas completa. A imagem, o som, o texto, a fala, a música, o figurino, os cenários os gestos, o movimento. Ele se tornou completo.



Figura 9 - Cartaz do filme "O cantor de Jazz"

Benjamin (1985) discutiu as imagens cuja natureza era própria dos princípios da reprodutibilidade técnica. O cinema seria o representante mais potente dessa geração então emergente. Mais que isso, para o autor, a experiência com o filme propiciava uma espécie de pedagogia, em cujo processo os públicos eram preparados para conviver com as situações de choque, em vista da aceleração crescente no ritmo da vida nos centros urbanos. O cinema dispões de um gigante arsenal de procedimentos que auxiliam na maneira de se impor aos espectadores sua interpretação dos acontecimentos. Os desdobramentos da produção cinematográfica saltaram das telas de super produções para vídeos produzidos de forma experimental, caseira e posteriormente no formato que denominamos de videoarte. Atualmente a evolução tecnológica ampliou ainda mais esse arsenal, com o desafio de criação artística

mais árdua e prazerosa, na prática de proporcionar as experiências mais diversas ao público. O conjunto de elementos que damos a nomenclatura de audiovisual passa a ser o mediador entre conhecimento, sala de aula, educando e educador. A história do audiovisual está intrinsecamente ligada à história do cinema. Essa é uma assertiva que afasta, sob dois aspectos, a crença de que um e outro eram um só objeto. O primeiro aspecto é que quando se deu como convencional seu surgimento, o cinema era meramente uma arte visual. Tornar-se-ia efetivamente audiovisual na medida em que o componente sonoro foi incorporado aos elementos imagéticos, em decorrência de lentas experiências iniciadas no fim do século XIX, avançando pelo século XX, que foi concretizada somente no fim da década de 1920, os grandes estúdios norte-americanos terem finalmente conquistado a tão sonhada sincronia entre imagem e som, graças ao invento vitaphone fabricado pela Western Electric. Como citado anteriormente, poderíamos então datar o nascimento do audiovisual com o lançamento de *The Jazz Singer*, filme da Warner de 1927, que sincronizava exitosamente som ambiente e diálogos às imagens. É uma boa hipótese para demarcarmos um início temporal.

Citando o caso específico da chegada do som às projeções de forma definitiva, a narrativa de Armes (1999, p. 60-61) ilustra a peregrinação da Western Electric às três maiores companhias cinematográficas de Hollywood, para que elas adotassem seu sistema de sonorização, sem encontrar receptividade. Mas não demorou muito a Warner Bros, decidiu investir no produto da Western Electric.

Tal investimento era uma pequena parte dos planos totais de expansão da companhia. Além disso, a conversão para o som foi realizada gradualmente: foi preciso um ano para montar o programa de filmes sonoros de curta-metragem e o acompanhamento musical gravado para o filme *Don Juan*, que estreou em agosto de 1926. Mais um ano foi necessário até *O cantor de jazz*, o primeiro filme sonoro com números musicais, lançado em 1927 (ARMES, 1999, p. 61).

Atingindo o domínio técnico da produção, organizando a distribuição e ampliando os espaços de cinemas mundo afora, notadamente nas grandes e médias cidades estadunidenses, o cinema transformou-se na arte visual mais consumida do mundo e única representação do audiovisual por décadas.

Compreendendo toda evolução do campo audiovisual, podemos destacar 2 grandes momentos que influenciaram diretamente na produção de imagens, cultura visual e na relação do cinema com os espaços escolares. Na primeira compreendemos

que a televisão é herdeira direta do cinema, como este fora da fotografia (PUPO, 2011 p. 121). Mas ela já nasce “falante”, ao contrário do cinema. Quando surge a televisão o audiovisual já estava estabelecido enquanto meio de expressão técnica, artística, sociológica e psicológica. Mas é a televisão quem irá redefinir sua linguagem. De acordo com Vasconcelos (2016, p. 7), o termo televisão apareceu pela primeira vez em um artigo do cientista russo Constantin Perskyi, no ano de 1900. Em tal período, acontecia uma feira na cidade de Paris para expor as novidades tecnológicas que prometiam marcar o século XX. A partir do momento em que a cinematografia já estava estabelecida como arte, técnica e indústria passa a ter a companhia da televisão também como arte, técnica, indústria e mais, convertida em espécie de “fiel depositária” de usos e costumes da sociedade ocidental, esbarramos no que Wilson Oliveira Filho chama de “civilização da imagem”, para quem o audiovisual não apenas conta, mas também constitui a história do século XX (FILHO, 2009 p. 61-76). Uma história contada e constituída em cores no cinema, a partir de 1932, e pela TV, a partir de 1951.

Outro ponto de virada para a amplitude do campo cinematográfico, se deu a partir do surgimento do videotape e as possibilidades de se produzir vídeos de forma independente e experimental, podemos então abraçar os videoartistas como reveladores das produções de poucos minutos e a não existência da narrativa (na maior parte dos casos) que sugere uma liberdade de perspectiva que induz o espectador a assumir a própria direção do vídeo, a “ver o que quer” e não aquilo que lhe é dado. A década de 1960 nos apresentou inovações em diversas áreas como, literatura, artes visuais, música, dança e teatro, em um curso interdisciplinar entre as diversas linguagens, somado a um ativo intercâmbio internacional que, de acordo com Martins (2006) produziu um grupo cultural de alto nível no qual as novas tecnologias seriam utilizadas experimentalmente e sua capacidade artística expressiva seria posta à prova. Ainda segundo a autora:

O cinema e o vídeo tiveram sempre uma relação de troca produtiva. O cinema, “primogênito” dos dois, estabeleceu padrões no campo das imagens em movimento, e os pioneiros do cinema, como George Méliès, David Wark Griffith e Sergei Eisenstein, forneceram estímulos fundamentais ao desenvolvimento do cinema e da videoarte no início do século XX, com novas técnicas de corte, métodos de montagem, mudanças espetaculares de perspectiva e *crosscutting* – no qual se combinam vários níveis de narrativa. O carácter direto e o ímpeto “democrático” do vídeo tornaram o jovem *media* interessante para a indústria do cinema comercial e para o cinema independente (Martins, 2006, p.20)

Ao final da década de 60 os artistas ampliaram o uso modular dos elementos televisivos, o uso dos elementos audiovisuais combinados com a sociedade de consumo unificou arte e vida em um plano midiático. De acordo com Martins (2006) esse ambiente foi produtivo para o vídeo apenas no início de sua relação. Jovens artistas romperam com os modos de ofertas artísticas e com o funcionamento televisivo global. Novas produções passam a ser vivenciadas e a videoarte ganha um caminho próprio. Com a ajuda da tecnologia digital podemos verificar que os caminhos que a videoarte e o cinema percorrem ficam mais próximos, e se desenvolvem paralelamente, influenciando-se mutuamente em questões técnicas e também conceituais. Exemplo disso é o caso do vídeo-documental produzido por Peter Joseph, “Zeitgeist” (2007), em que a abordagem videográfica se envolve com uma certa preocupação do cinema de gênero documental.



Figura 10 – Cartaz do vídeo-documentário *Zeitgeist* - 2007

Para Bazin (2021) cada arte, e cada fase da evolução de cada uma delas, tem sua escala de valores específica. O cinema encontra em sua evolução, sua ramificação em gêneros, possibilidades infinitas e nas diversas formas de cada diretor, produtor e roteiristas pensarem sobre o mundo, a capacidade de se unificar aos que se relacionam com ele. Marca histórias, desperta curiosidades, leva à busca

por conhecimento e cumpre o papel do elemento de entretenimento. O cinema é o conjunto de muitas evoluções de uma arte que é plural em sua natureza.

A fase que atravessamos, apesar de não conseguirmos defini-la especificamente é (e vai continuar a ser) fortemente marcada pelas novas tecnologias que favorecem de forma ampla a produção de vídeos, sejam eles narrativos ou não. A contemporaneidade destas formas visuais são um resultado de um percurso histórico complexo que começou no século XIX com vários processos que anunciaram o caminho da fotografia, do cinema e do digital que hoje presenciamos. A escola, lugar observado em nossa pesquisa enquanto local de apropriação do vídeo experimental, se consolida como espaço produtivo do estudo da proximidade das linguagens, na medida em que estas formas aparentemente distintas compõem uma aliança numa geração marcada pelo digital.

2.1 – O ver e fazer cinema na escola.

Poderíamos citar diversas razões para inserir o cinema na sala de aula, de certo são várias as possibilidades que podem mediar trazendo benefícios e discussões nas mais diversas áreas do conhecimento. Os diversos componentes cinematográficos podem ser trabalhados para ilustrar conteúdos, que se configuram como uma dimensão mais simplista do seu potencial; todavia, independente da maneira escolhida para a utilização, os filmes podem desencadear efeitos diversos, que serão discutidos a seguir. No ambiente escolar, qualquer disciplina tem a oportunidade de abraçar essa arte para implementar sua didática. Segundo Reis (2014), é na perspectiva artística do cinema que podemos extrapolar os limites dos conteúdos escolares e trazer para os alunos experiências que certamente serão de grande importância em suas vidas.

Um autor considerado importante para essa nossa perspectiva da utilização do cinema no ambiente escolar é Bergala. O mesmo defende que os filmes trazem altas doses de alteridade⁵, mais que nas outras artes. No cinema, o sujeito que se

⁵ O dicionário Aurélio traz a seguinte definição de alteridade: “al.te.ri.da.de - (francês *alterité*) - substantivo feminino. Qualidade do que é outro ou do que é diferente. [Filosofia]. Caráter diferente,

posiciona como espectador consegue se colocar no lugar do outro, compartilhando a experiência do diferente, mesmo sem nunca ter vivenciado a mesma situação. Passando pela experiência direta com a alteridade, por exemplo, um jovem pode se identificar completamente com a vivência de uma personagem, com seus pensamentos, com os problemas específicos que ela enfrenta, ao mesmo tempo que seria muito mais difícil vivenciar essa experiência na vida real. A alteridade se une à suspensão da descrença, que por sua vez, é a vontade voluntária do indivíduo de aceitar qualquer tipo de premissa exposta em uma obra de arte, é basicamente a sua capacidade de mergulhar na narrativa mesmo que aquilo talvez não faça sentido quando comparado à lógica do mundo real. A partir desse exercício de alteridade é provocada uma sensibilização, o que favorece o desenvolvimento enquanto sujeito social, nas suas relações com o mundo. O cinema permite que nos coloquemos no interior do outro; por esse motivo detém grande importância para as crianças, por exemplo, porque elas vivem em um pequeno mundo entre a família e a escola. Nesse pequeno universo é o cinema que oferece a possibilidade das experiências, que as crianças ainda desconhecem e que mais tarde, quando adultos, poderão viver. Dessa forma, o cinema permite à criança ter uma ideia mais ampla do que seja a experiência da alteridade, que de outra forma não poderia ter em sua vida. Bergala (2008) conclui, portanto, que o cinema é extremamente formador, principalmente na relação com o mundo e as vivências que se poderão ter no futuro. É o cinema que neste momento contribui para uma amplificação da cultura visual, como discutimos no capítulo anterior.

Podemos afirmar então que o cinema na educação corresponde a formas de poder contar histórias com imagens, sons e movimentos que possibilitam aos estudantes um mergulho profundo nas filmografias, distanciando-os de todo o resto, permitindo-lhes assim, uma imersão crítica que dialoga diretamente com suas próprias consciências. Nosso campo de pesquisa investigou essa relação no ambiente do ensino básico, anos finais, onde adolescentes de 15 a 18 anos se relacionam com as mídias audiovisuais com frequência. Refletindo sobre esse recorte escolar, o uso do cinema na sala de aula encontramos o autor Napolitano

metafisicamente.”^[1]. A palavra alteridade advém do vocábulo latino *alteritas*, significa ser o outro, designa o exercício de colocar-se no lugar do outro, de perceber o outro como uma pessoa singular e subjetiva.”

(1999), que afirma que ficção ou documentário é resultado de um conjunto de saberes, escolhas, recortes e perspectivas, que envolve um leque de profissionais e interesses comerciais, ideológicos e estéticos. Desse modo a prática docente que se utiliza dos subsídios do cinema, deve segundo o autor listar, decodificar, essas escolhas e problematizá-las. Oportunizando assim, reflexões profundas capazes de levar os estudantes a imersão junto ao filme capaz de lhes oportunizar intimidade com a obra e a construção de novos olhares sobre a vida e sobre o seu papel no mundo.

De fato, a escola pode ser esse lugar de experimentações poéticas que serão vivenciadas ao longo da vida do indivíduo. Recordo-me de uma experiência no ano de 2017, quando em experimentação prática um grupo de aluno de 3ª série do Ensino Médio de uma escola da rede privada da cidade de Petrópolis realizava um documentário sobre os moradores de rua da cidade, sob a nossa orientação. Em determinado ponto da coleta de dados e informações a respeito das situações de acolhimento na cidade, os alunos visitaram abrigos, conversaram com transeuntes e buscaram vivenciar ao máximo tal experiência. O resultado do documentário foi muito satisfatório e atualmente alunos desse grupo em questão possuem formação em áreas relacionadas com o tema abordado por eles, dando continuidade ao que tiveram de experiência poética sobre cuidar, registrar, indagar e etc.

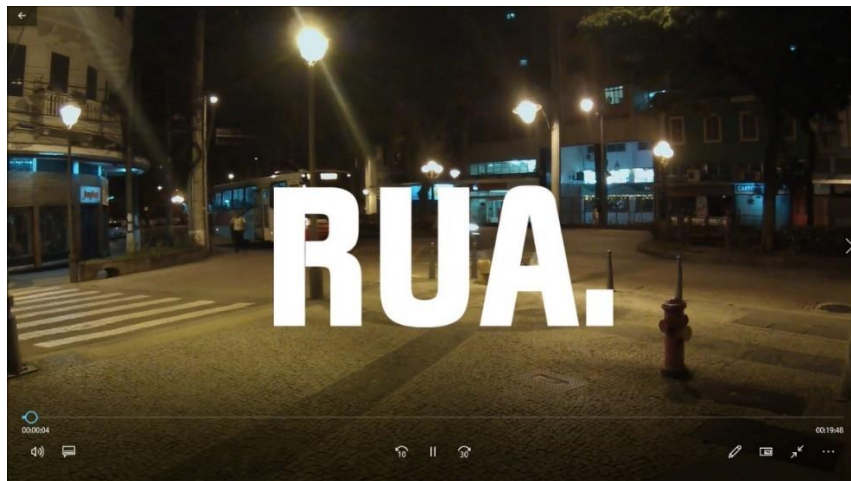


Figura 11 – Abertura do documentário produzido pelos alunos da 3ªsérie.

Segundo Migliorin (2010) cinema é uma operação de escritura com imagens

afetadas pelo que é real. Ou seja, por um lado ele é mundo, por outro ele é alteração. O autor afirma que em sua essência, o cinema é uma transformação contínua do que há, pelo menos os bons filmes, os filmes que interessam. O que assistir ou produzir na escola? Aqui encontramos um desafio do cinema neste espaço. Com o cinema sendo presente na escola, não se ensina mais isso ou aquilo, mas sim a potência de não ser mais isso ou aquilo. A experiência com o cinema, com o audiovisual encontra refúgio na insegurança, no estranhamento e instabilidade da criação. A experiência de aprofundar os conhecimentos a partir das relações com o audiovisual, permite a interrelação entre consumidor e produtor na mesma rede de experimentação.

O que talvez o cinema tenha para ensinar seja a sua essencial ignorância sobre o mundo, ponto exato em que criação e pensamento se conectam. É no centro de sua ignorância que as imagens nos demandam, não necessariamente como eu ou você, mas como parte de uma humanidade pensante. A forma como enxergamos o mundo, as maneiras que as situações nos afetam, essas milhares de possibilidades que possuem nuances completamente diferentes nos apresentam um cinema do educar. Eu percebo sua forma de representar as coisas que o afetam e o outro faz o mesmo por mim. Essa parece ser uma potência fundadora do cinema. Convocar os espectadores a participarem de uma ação que se faz na modulação do que há – sem moldes ou código, por mais que estes insistam em nos atravessar – e que é transformadora do real, com o real, mas antes, uma transformação sem fim. O cinema é um relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica. Trata-se de um posicionamento propriamente estético da ordem da ocupação dos espaços, dos tempos, dos ritmos, dos recortes, das conexões e rupturas. No limite do que é espaço e do que é vazio, do que é fala e do que é grito, do que é sonho ou realidade, do que é este mundo e do que já é outro. Instalar-se nessas indiscernibilidades é o que o cinema pode e arrisca. Ele é a realidade atuando sobre a realidade, ou como aponta Gilles Deleuze (1985), trata-se antes de um enunciável, de uma massa plástica, mais do que de um enunciado. Não seria por isso também, por essa qualidade do cinema, que Bergala (2008) nos assinala que o cinema é questão de criação, não de transmissão de um saber audiovisual ou artístico. A arte não se ensina, se experimenta. A experiência deve ser nova para o

professor e para o aluno, enfatiza, ainda, Bergala. É pela experiência que o professor pode sair do lugar daquele que ensina para experimentar com os alunos. Experimentar no lugar de interpretar, como tanto insistiu Deleuze.

Gilles Deleuze e Félix Guattari usam os termos *perceptos* e *affectos* para caracterizar um bloco de sensações que se manifestam a partir de uma obra de arte. Para os autores, uma obra de arte é um ser de sensação e existe independentemente da apreciação de um ser humano. “A arte conserva, e é a única coisa no mundo que se conserva” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 213). Isto vai além da conservação dos materiais utilizados na criação de uma obra. Um filme expõe seus espectadores a estímulos sensoriais (visuais e sonoros) simultaneamente de tal forma que as percepções geradas na apreciação de uma reprodução audiovisual de uma pintura, podem vir a ser mais significativas que a percepção de uma reprodução impressa desta mesma pintura ou até da mesma em si.

Refletir sobre cinema é compreender que além de técnicas, profissionais e narrativas, o cinema está repleto de histórias, de tramas que, desde a invenção do cinematógrafo, habitam os imaginários, integram as memórias das pessoas. Como dito anteriormente, a cultura que forma um grupo social, a cultura visual de um indivíduo e toda sua bagagem de experiências com a imagem. Não são só as histórias do cinema, mas são principalmente as histórias contadas pelo cinema que tomam parte das memórias, integrando aquelas referências constituidoras das subjetividades (MARTINS, 2014). Ao integrar as subjetividades, propiciam aprendizagens complexas, que envolvem as dimensões cognitivas, e também as afetivas. O espaço escolar se torna o mediador entre todos esses elementos subjetivos e práticos. A experiência sensível, no encontro entre a pessoa que assiste e a narrativa fílmica, ultrapassa a especificidade dos interesses do mercado cinematográfico. Claramente não há como se posicionar de forma ingênua, que venha a romper a experiência sensível fora das dinâmicas do mercado, seus vetores políticos e econômicos. Contudo, é preciso ressaltar que, entre quem assiste e o filme, esse encontro é impregnado de repertórios, referências do mundo vivido, memórias que integram ativamente tal experiência. Essa reflexão vai para um campo que se afasta das nossas propostas de pesquisa, contudo o mercado influencia na experiência visual do aluno. A produção prática de cinema leva o aluno para além

dessas perspectivas, focando na experiência artística de forma poética e pessoal.

Vislumbrar o cinema enquanto linguagem artística traz para a escola contribuições importantes na formação do aluno, principalmente no que diz respeito à alteridade, pensamento de fundamental relevância na convivência enquanto sujeito social, pois é através dela que desenvolvemos empatia e conseguimos nos colocar no lugar do outro, ajudando a compreender o que temos de análogo e respeitando as diferenças, postura essencial ao pensarmos nas relações e no desenvolvimento social. Estimular a criatividade é outro ponto crucial que o ver cinematográfico fomenta, uma vez que ao se envolver com as obras cinematográficas, os alunos se sentirão instigados a criar significações para as imagens que recebem, provocando inclusive reflexão e questionamento.

Capítulo 3
O ensino de artes e a prática audiovisual.

Quando pensamos sociedade, a educação é um ponto para o qual sempre retornamos nosso olhar reflexivo. Enquanto educadora e pesquisadora, compreender os caminhos do ensino é essencial para uma prática que seja coerente com as nossas crenças e percepções de mundo, coerente com as razões que nos fizeram escolher a educação como caminho para a vida. A escola é um local de pensamentos, criações que perpassam pelas realidades da sociedade. É nesse ambiente que com o cinema, o audiovisual, buscamos maneiras de pensar o lugar e as capacidades fecundas dos educandos, nessa pesquisa especificamente, as criatividade em criar a partir de experiências cinematográficas, poéticas artísticas que possam racionalizar e refletir as demandas do meio que os cercam, de suas culturas e realidades sociais.

A latente capacidade do cinema em se tornar uma linguagem artística própria e que abrange diversas possibilidades, mais do que outra linguagem artística existente nos entrega a capacidade imersiva do espectador, unindo de maneira significativa aquilo que se vê com o que se sente, estimulando assim a imaginação. Para Benjamin (1987), o aspecto de fruição característico do cinema contribui para que seu espectador tenha mais boa vontade ao apreciar a reprodução de uma pintura em um filme, pelo mesmo conter um aspecto prazeroso que remete ao lazer. Podemos então assimilar que o audiovisual seria uma excelente forma de gerar exposições de imagens aos educandos por conduzir a uma junção de imagens, entretenimento, publicidade e o próprio cotidiano dos alunos, visto que o audiovisual está diretamente ligado ao dia-a-dia deles. O autor também acredita que o filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico, cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. (Benjamin, 1987, p.174). Sabemos que muitos bens culturais, antes das técnicas de reprodução modernas, não estavam acessíveis ao grande público, como destaca Benjamin conceituando o valor de culto das obras. Se pensarmos em escolas, o acesso era mais distante ainda. Espetáculos teatrais, pinturas e esculturas, muitas vezes eram distantes da maioria das pessoas. A reprodutibilidade trazida pela fotografia e pelo cinema democratizou o acesso à imagem e à arte e, conseqüentemente, a um acervo cultural imagético e estético produzido pelo homem. Esta acessibilidade, Benjamin chamou de valor de exposição da

obra. Vale ressaltar que tal acesso ainda precisa ser discutido a nível sociopolítico e econômico, mas esse ponto geraria outra pesquisa específica. Vamos nos ater a reflexão do acesso às artes dentro do espaço escolar.

Ressaltamos que a utilização do cinema com a perspectiva do que vemos em nossa prática não se limita a utilização dos filmes como recurso para apresentar imagens apenas, mas sim é necessário refletir que o cinema é o meio de aprendizado em si. Retornamos ao pensamento de Bergala (2008) que desenvolveu na França uma proposta de ensino do cinema na Educação Básica, transformando o cinema como meio didático de formação social na escola. O projeto do autor contribuiu para que os alunos compreendessem a diversidade cultural e a expressão artística inerente em suas vidas, saindo da premissa de que era apenas um conteúdo a ser decorado na escola para avaliações e que se perderia ao saírem da escola. Permanecendo nos pensamentos de Bergala (2008), entendemos que uma pedagogia cinematográfica deve englobar a apreciação fílmica, a análise crítica e a prática cinematográfica. Ele enfatiza o cinema como uma ferramenta educacional que pode contribuir com a percepção sensível no que se refere ao mundo ao redor de si. O cinema pode proporcionar novas possibilidades de interpelação do conhecimento, levando-os a produzirem seu próprio saber através de práticas particulares.

Partindo do princípio de que a experiência dos estudantes com o cinema é subjetiva e entendendo que ela se inicia no observar, discutir e sentir e depois produzir seus próprios esquemas de lógicas. Esquemas esses que não necessariamente devem seguir as vigentes, pois “o cinema, antes de ser discursivo, é um perturbador de ordens estéticas e, conseqüentemente, um operador político” (MIGLIORIN, 2015, p. 64). Por esse caminho de análise, a escola se posicionaria não somente como um espaço/tempo que promova a formação do sujeito, mas também “lugares do enredamento de diferentes conhecimentos e modos de conhecer e de se constituir criados em outros espaços/tempos da vida social” (SOARES, 2016, p. 87-88). A escola se torna um lugar de labor, de criação e confluências. Perspectiva que permite inserir o cinema no currículo escolar como um dispositivo que percebe o outro, as diferenças, no momento que o outro cria

significados através do próprio discurso cinematográfico e as potências da estética da imagem.



Figura 12- Documentário produzido por aluno da 3ª série.

Podemos entender que o cinema é uma experiência estética. Através dele o espectador pode se transportar para um “mundo possível” (MORIN, 1983). O próprio ato de se assistir a um filme ou uma série e responder aos estímulos que a imagem em movimento cria faz o espectador imergir no fluxo de imagens, de produzir subjetividades. Essa premissa inicial de uma relação com o cinema se depara com a atual relação dos alunos com os recursos audiovisuais, a experiência se contrapõe no mundo moderno a uma busca desenfreada por informações e com acesso rápido a qualquer tipo de imersão visual, mundo em que a realidade conteudista das escolas, se enquadram. Morin nos oferece um pensar a educação também através da estética, da experiência, ou seja, do acontecimento, a partir de uma experiência/sentido. Se estamos analisando essa relação com a observação/produção, além de consumo audiovisual, o cinema, nesse sentido, torna complexa essa relação moderna em que a informação, os conteúdos são privilegiados. Uma película pode nos oferecer informação, cumprindo o papel de um objeto que informa, ele também é experiência estética, deixando vestígios, impactos, que extrapolam a informação. O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. É justamente através dessa experiência

estética que podemos produzir o cinema em sala de aula, expandindo a relação comercial que o aluno já possui com a linguagem artística em questão.

Conduzindo nosso pensamento para o ato de ensinar cinema (e aprender) na escola, compreendemos que tal atuação pedagógica significa encontrar, experimentar, transmitir uma forma de arte (BERGALA, 2008, p. 31). Demais linguagens artísticas já estão presentes neste ambiente: as artes cênicas, as artes visuais e a música; inclusive, respaldadas juridicamente. Como analisamos anteriormente, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o Componente Curricular Arte (Lei nº 13.278/2016). Assim “[...] a disciplina Arte deverá garantir que os alunos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos em música, artes visuais, desenho, teatro, dança, artes audiovisuais” (FERRAZ e FUSARI, 2010, p.22). Segundo as autoras, o cinema está presente na disciplina Arte enquanto expressão artística audiovisual. A primeira sanção desta lei data de 1996, conforme aponta Ana Mae Barbosa:

A aprendizagem de Arte é obrigatória pela LDB no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Contudo, algumas escolas estão incluindo a Arte apenas numa das séries de cada um desses níveis porque a LDB não explicitou que este ensino é obrigatório em todas as séries. No caso do Ensino Médio, algumas Secretarias de Educação estão usando o subterfúgio da interdisciplinaridade, e incluem todas as Artes na disciplina de Literatura, ficando tudo a cargo do professor de Língua e Literatura. Essa é uma forma de eliminar as outras linguagens da Arte, fazendo prevalecer o espírito educacional hierárquico da importância suprema da linguagem verbal e conseqüente desprezo pela linguagem visual. (2008, p.13).

Assim, a LDB tornou obrigatório o ensino de artes na escola, mas não deixou claro quais níveis da educação deveriam ter acesso a este conhecimento ou quais linguagens exatamente deveriam ou não ser apresentadas. Isto acabou por privilegiar algumas linguagens em detrimento de outras. De acordo com o que já referenciamos anteriormente, a lei atualizada enfatiza que as quatro áreas artísticas pertencem ao Componente Curricular Arte, sem haver qualquer hierarquia entre elas. O texto não estabelece que cada linguagem da arte deva ser ensinada por professores de suas áreas artísticas específicas, dando margem às muito criticadas práticas de polivalência, que também poderia ser tema de uma pesquisa futura, com base em toda proposta do novo Ensino Médio, inclusive. Partindo do nosso objetivo, compreendemos um professor com

formação em teatro deve lecionar obrigatoriamente as quatro linguagens. Ainda recentemente, a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, trouxe novas questões sobre o ensino de artes, sobretudo, no Ensino Médio. Mesmo tendo havido muitas confusões e possíveis propostas de retirada da disciplina de arte do currículo escolar, sua presença permanece obrigatória na educação básica como é explicitado no parágrafo 2º do artigo 2620. O cinema não está presente em uma disciplina própria, no entanto, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte, ele deve ser visto dentro do programa, mais especificamente, de artes visuais: As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance) (BRASIL, 1997, p. 45). Neste caso, o ensino dos conteúdos do cinema enquanto arte, contemplando seus aspectos estéticos, técnicos, culturais, sociais, faz parte, ou ao menos deveria, da disciplina de artes visuais. Ainda de acordo com a LDB, em 26 de junho de 2014, foi sancionada a lei que torna obrigatória a exibição aos alunos de, no mínimo, duas horas de filmes de produção nacional. Desta forma, o cinema se apresenta como Componente Curricular Complementar integrado à proposta pedagógica da escola (Lei nº 13.006/2014).

Em nossa realidade trabalhamos com alguns materiais didáticos diferentes que abordam o cinema enquanto linguagem artística. Ele é apresentado a partir de seu contexto histórico, sua origem, pontos relevantes dos avanços tecnológicos que foram ampliando a sua forma de representar as ideias dos seus desenvolvedores. A proposta desses materiais⁶, apontam elementos técnicos e textuais como, imagem, som e gênero e os períodos como por exemplo: expressionismo alemão, escola nórdica, novele vogue, noir. A proposta apresentada nesses materiais é de realizar um percurso histórico que deixa pouca abertura para elementos práticos, direcionando toda relação experimental para a didática adotada pelo profissional da educação. Ao utilizarmos cada um desses elementos, buscamos atrelar os projetos desenvolvidos nas escolas, propiciando a execução de atividades prática e poética do cinema por parte dos educandos.

⁶ Os materiais utilizados são os livros de sistemas de ensino: COC, FTD e Plurall.



Figura 13: : Imagem digital do livro didático elaborado pelo sistema de ensino COC.

Frente as propostas do Novo Ensino Médio, ofertamos uma possibilidade de disciplina para o ano letivo de 2024, em uma das instituições em que lecionamos, onde a proposta desenvolve ao longo de aulas de itinerário formativo uma disciplina de práticas do audiovisual. (a proposta curricular está em anexo para consulta posterior dos leitores). Desenvolver atividades que possam ter o cinema como elemento de prática artística faz com que o aluno tenha contato com as possibilidades do cinema, dentro das necessidades que o currículo adotado pela instituição apresenta.

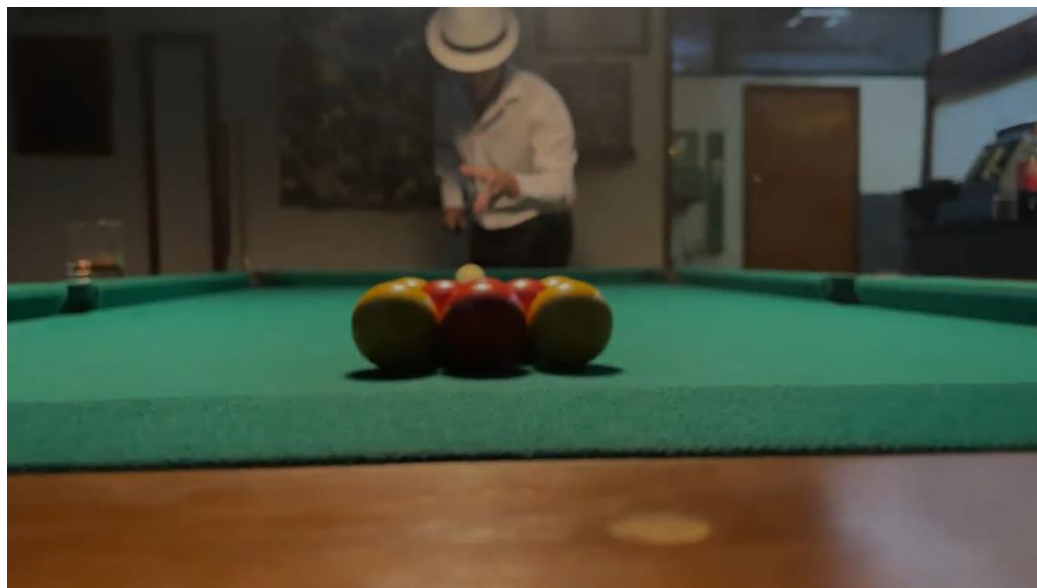


Figura 14: produção audiovisual para trabalho sobre música – 1ª série 2023

3.1 – Abordagens, métodos e experiências práticas com cinema.

Os educadores adotam diversas formas e metodologias no ensino de arte nas escolas, cada uma associada a diferentes linguagens artísticas, como discutido anteriormente. Cada linguagem artística demanda abordagens específicas, reconhecendo que o ensino de teatro difere substancialmente do ensino de música. Essas abordagens e métodos derivam de pesquisas e experiências práticas de teóricos e professores em cada subcampo, como teatro, dança, artes visuais e música. A condução do aprendizado em artes pode seguir pressupostos teóricos que priorizam a teoria da arte, análise de obras, crítica ou história. Outra abordagem envolve a produção artística pelos próprios alunos durante as aulas. Além disso, a integração dessas perspectivas diversas pode criar um equilíbrio desejável. No entanto, ao longo da história do ensino de artes, observamos períodos em que certos formatos de aula predominavam em detrimento de outros. Atualmente, valorizamos um equilíbrio entre esses vários formatos para um processo de ensino/aprendizagem significativo. A incorporação da prática cinematográfica em sala de aula oferece uma abordagem dinâmica e envolvente para o ensino. Essa prática não apenas amplia o horizonte dos alunos em relação ao cinema, mas também proporciona uma oportunidade única para explorar conceitos artísticos e técnicos de uma maneira prática. Ao envolver os alunos na criação de filmes, seja através de exercícios práticos, projetos individuais ou colaborativos, a sala de aula se transforma em um espaço de experimentação e expressão criativa. A prática cinematográfica não apenas aprimora as habilidades técnicas, como filmagem e edição, mas também promove a compreensão crítica da linguagem cinematográfica, estimulando a análise de elementos como enquadramento, iluminação e narrativa. Essa abordagem integrada não apenas enriquece o aprendizado dos alunos, mas também os capacita a se tornarem consumidores críticos e produtores conscientes no mundo audiovisual contemporâneo. O cinema pode ser a ferramenta que faz o aluno perceber o mundo em que está inserido, como falamos no primeiro capítulo, ele se apropria da sua cultura, da cultura da sua realidade social, cultura visual refere-se ao estudo e à compreensão das formas visuais de expressão e comunicação que permeiam a sociedade. As propostas de Bergala (2008) deixam essa perspectiva muito lúcida no processo

ensino/aprendizagem. Como já vimos anteriormente, a cultura visual uma ampla gama de manifestações visuais, incluindo, mas não se limitando a, imagens, símbolos, fotografias, vídeos, design gráfico e arte contemporânea. Por meio da cultura visual reconhecemos que vivemos em um mundo saturado de estímulos visuais, onde a comunicação muitas vezes ocorre por meio de imagens e representações visuais, além do texto escrito ou falado. O cinema em sala de aula como ferramenta de labor, nos amplia a percepção sobre nossa cultura. Claro que não podemos pensar apenas no uso do cinema como ferramenta, equiparada a um pincel e telas, mas como uma das muitas formas de inserção do audiovisual no ensino de artes. Ao final do ano letivo, fizemos a proposta de uma produção que abordasse os sentimentos sobre o final do ciclo da educação básica, uma produção artística que envolvesse as sensações de estar finalizando um período da vida e dando início as diversas novas possibilidades que a vida fora da escola pode oferecer. Uma produção chamou a atenção da toda turma. O grupo de alunos desenvolveu uma edição com palavras projetadas na tela, suas definições e fotos que se misturavam ao texto poético narrado por uma aluna. Palavras como, criança, saudade, futuro eram intercaladas com fotos dos alunos pequenos, na vida escolar e em meio as mudanças da vida atual. Uma pequena produção de poucos minutos que emocionou todo um grupo de estudantes. Aqui a arte se fez experiência que cria uma relação de afeto, de conexão entre o material utilizado, a proposta e a vivência prática:

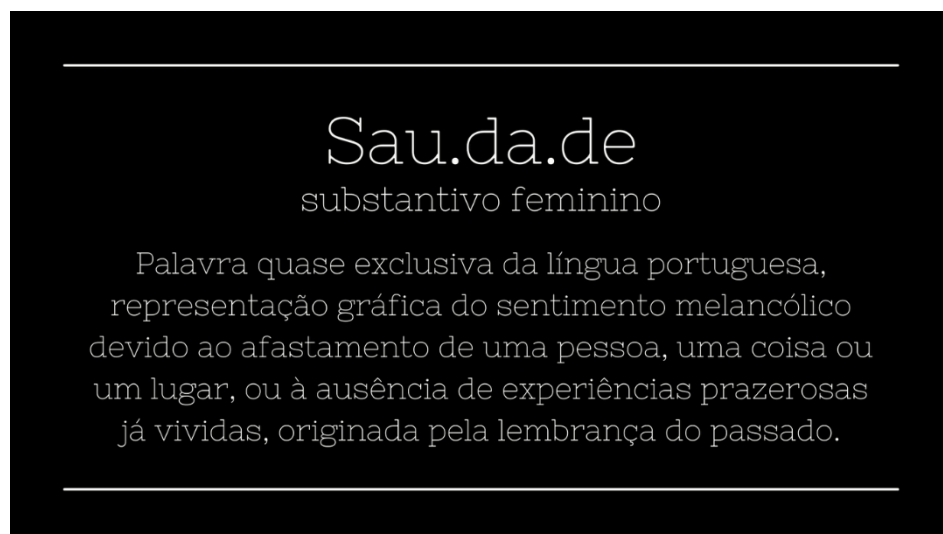


Figura 15: produção audiovisual sobre a conclusão do Ensino Médio.

No decorrer de toda a história da educação diversas correntes de pensamento influenciaram a formação de inúmeros educadores ao longo da década de 1990. O aprendizado no âmbito da arte/educação passou a ser orientado às exigências da arte enquanto linguagem, possuindo seu próprio conjunto de conhecimentos, conteúdos técnico-teóricos e objetos de estudo (produções artísticas de artistas).

Outros aspectos do ensino de arte estiveram em destaque ao longo dos anos e dos estudos sobre a disciplina, alternando-se em diferentes períodos. Uns enfatizavam a produção artística pelos alunos, enquanto outros propunham uma aprendizagem a partir da apreciação, análise, contextualização histórica ou crítica de obras nas várias linguagens artísticas (apresentações teatrais e de dança, pinturas, esculturas, músicas). Assim, surgiram duas outras denominações a partir dessas perspectivas: a instrução artística e a instrução estética.

Não vamos aprofundar tal pensamento, mas para compreendermos melhor as mudanças no ensino de artes ficam claro que o termo inicial, instrução artística, que também designou, na década de 1970, os cursos superiores para a formação de professores de Arte, refere-se a um ensino centrado na prática artística em sala de aula. Essa abordagem teve origem nas Escolinhas de Arte no Brasil, cujo foco estava na instrução de arte por meio da criação e produção de obras, como já destacado. No que diz respeito à estética, um amplo conjunto de filósofos e pensadores, desde Aristóteles até Kant, já se pronunciou sobre ela, abordando o estudo do belo, das formas e das sensações. Portanto, o segundo termo, instrução estética, pode ser interpretado como uma educação dos sentidos, um ensino voltado para a contemplação das formas e dos sons organizados artisticamente (ou não).

Esses conceitos podem ser elucidados nas declarações de Ferraz e Fusari, que explicam que na "[...] instrução artística, observa-se uma preocupação exclusiva com a expressividade individual, com técnicas, revelando-se, por outro lado, insuficiente na aprofundamento do conhecimento da arte [...]" (2010, p.19), enquanto a instrução estética "[...] refere-se, entre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espço sociocultural" (2010, p.54). Essas duas perspectivas são resultantes de uma divisão nas abordagens de ensino e, em vários lugares e momentos históricos, representam uma contraposição desses dois aspectos

da aprendizagem.

No entanto, essa divisão entre abordagens artísticas e estéticas parece, para muitos, sem razão de existir, visto que ambos os aspectos podem e devem coexistir. Durante a prática da criação artística, o aluno necessita de princípios estéticos para desenvolver suas próprias obras. O engajamento na apreciação, análise de pinturas, esculturas e textos dramáticos, além de enriquecer o repertório cultural do estudante, certamente acrescentará grande valor ao seu trabalho como produtor de arte. Por outro lado, a atividade de produção permite que o aluno compreenda de forma mais aprofundada e fundamentada a obra quando está na posição de espectador. São ações que se complementam harmoniosamente.

Dessa forma, baseada na interação desses elementos (artísticos e estéticos), a professora Ana Mae Barbosa elabora sua Abordagem Triangular para o ensino das artes.

[...] originalmente denominada Metodologia Triangular do Ensino da Arte e posteriormente corrigida para Abordagem ou Proposta pela sua própria sistematizadora, a professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa no final dos anos de 1980. É produto de sua reflexão a partir do estudo de três abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre, mexicanas; o critical studies, inglês; e o Discipline Based Art Education (DBAE), americano (RIZZI In BARBOSA, 2008, p.335).

Nessa perspectiva teórica, a compreensão da arte se estrutura na interconexão entre a história, a interpretação da obra de arte e a prática. O primordial componente dessa tríade relaciona-se à contextualização, abordando os aspectos históricos da obra. É a análise de quando, onde e por quem o objeto artístico está integrado na sociedade. Dentro desse contexto, o estudante adquire conhecimentos sobre a história das artes, explorando seus aspectos sociais, culturais e antropológicos. O segundo aspecto, a interpretação da obra, abrange a apreciação dela, os elementos contemplativos, a recepção e a compreensão de espetáculos cênicos, sinfonias ou pinturas. Por último, o exercício artístico é a produção de obras pelos alunos. Não se trata de uma criação totalmente livre, mas sim, orientada pelo professor. Durante as práticas, é fundamental abordar elementos teóricos e técnicos relacionados às linguagens artísticas. Essas três facetas do triângulo proposto por Ana Mae não devem ser analisadas de forma isolada, e tampouco existe uma ordem ou hierarquia entre essas três ações nos processos de ensino de arte. “A abordagem

disciplinar do ensino, quando fragmentada, resulta em prejuízo tanto qualitativo quanto quantitativo. Isso impede a visão integral e não facilita a intercomunicação entre as diversas áreas do conhecimento” (ibid., 2008, p.344). Como poderíamos aplicar essa visão ao ensino de artes partindo do audiovisual como possibilidade prática? Essa resposta é construída a cada ano letivo, a cada grupo em que nos envolvemos educacionalmente e sobretudo a cada nova experiência vivenciada enquanto indivíduo e educador. O cinema em sala de aula precisa ir além da exibição fria sobre uma temática que prazerosamente se encaixa no tópico abordado pelo material didático. Pensando a partir de Barbosa (2008), contextualizar o filme exibido, a proposta de edição oferecida, a análise de uma cena, a identificação com um roteiro e a partir daí produzir. Realizar criações que sejam significativas para os educandos.

Ao longo de nossa pesquisa, nos deparamos com o conceito da professora e pesquisadora Fernanda Pereira da Cunha, a arte/educação intermediática (earte/educação). Em uma explicação simplória, é o ensino da arte inserido em nossa sociedade mediada pelas tecnologias digitais. Utilizando os pensamentos de Ana Mae Barbosa e a sua Abordagem Triangular, Cunha propõe uma nova abordagem que ela chama de Sistema Triangular Intermediático. A proposta está envolta ao ensino atrelado às novas formas de arte existentes hoje. Como ela própria explica:

[...] arte/educação intermediática ou e-arte/educação é a mediação entre arte intermediática (e/ou arte mista) e público e ensino da arte intermediática, que integra seus inputs e outputs, constituindo uma interface entre o universo tradicional e o universo em rede, quer seja no universo formal ou informal. Denominamos a abordagem e-arte/educativa ora proposta de Sistema Triangular Intermediático, através do qual se sistematizará uma abordagem da educação digital inclusiva, por meio da educação intermediática crítica. O Sistema Triangular Intermediático é uma proposição derivada da Proposta Triangular (2008, p.163, grifos da autora).

Como linguagem artística estudada dentro deste universo da e-arte/educação, a pesquisadora cita alguns exemplos como o game enquanto expressão artística, onde o espectador não está mais apenas na condição de simples espectador, mas realiza uma performance ao se posicionar como colaborador da obra (na condição de jogador). Ele está imerso no objeto artístico e este só acontece por causa desta imersão. Caberia citar outros diversos exemplos como as artes computacionais de uma forma geral, onde as criações artísticas são feitas a partir da existência da informática e das redes. Mas e quanto ao ensino de cinema na escola? Será que

podemos inseri-lo neste contexto da e-arte/educação, assim como também nos conceitos apresentados de ensino das artes como um todo?

A presença do cinema no ambiente escolar pode ser compreendida por meio da mídiameducação, uma área de conhecimento ainda relativamente recente que promove a interação entre a comunicação social e a educação. Outras designações próximas incluem tecnologia comunicacional, educação para as mídias, educomunicação e pedagogia dos meios. Ainda que esses termos sejam similares, cada um possui suas peculiaridades. Ao abordar a relação entre mídia-educação e comunicação educacional, Maria Luiza Belloni esclarece que a primeira "diz respeito à dimensão objeto de estudo e tem importância crescente no mundo da educação e da comunicação" (2009, p. 09,). Em outras palavras, a mídia-educação concentra-se no estudo dos meios de comunicação de massa no contexto escolar, examinando suas influências no processo de ensino/aprendizagem, as linguagens que a mídia utiliza para transmitir mensagens aos alunos e como eles as interpretam. Por outro lado, a comunicação educacional "refere-se mais à ferramenta pedagógica e vai se desenvolvendo como uma nova disciplina ou campo que vem substituir e ampliar a tecnologia educacional" (ibid., grifos da autora). Compreende então que a comunicação educacional está mais relacionada ao conjunto de tecnologias utilizadas para aprimorar os processos de ensino/aprendizagem. As novas tecnologias audiovisuais fazem parte do escopo de estudos da tecnologia comunicacional, assim como as práticas e as pesquisas realizadas em EAD. Por outro lado, os termos mídiameducação e educação para as mídias podem ser considerados intercambiáveis.

Refletir sobre o cinema, também enquanto pedagogia, é perceber que ele está envolto a questões de cunho educacional como por exemplo, a pedagogia aplicada, do oprimido, waldorf, da autonomia. É entender que assim como a pedagogia, o cinema também é político e tudo está atrelado ao pensarmos nele de forma educacional. Migliorin, afirma que:

[...] uma pedagogia é inseparável de relações culturais, econômicas e políticas. Se aqui podemos desenvolver uma reflexão sobre a pedagogia, sabemos que ela não é uma cartilha a ser aplicada, mas um punhado de ferramentas e crenças com as quais podemos operar no mundo e na escola tal qual eles se apresentam hoje e, ao mesmo tempo, atravessando-os por desejos e perspectivas (2015, p.182).

Dessa maneira, como definir o que constituiria uma pedagogia cinematográfica? Refletir sobre isso é reconhecer que o cinema, em suas múltiplas dimensões (arte, entretenimento, indústria, linguagem), tem uma significativa contribuição no processo educacional do ser humano. Além disso, podemos entender essa pedagogia como uma ciência educacional recente, ainda em desenvolvimento, que explora os conteúdos do cinema passíveis de serem assimilados/ensinados, seja no âmbito da educação básica, profissional ou superior. Como um domínio epistemológico emergente, não devemos segregá-lo de outros campos, como a arte/educação ou a mídia-educação. No entanto, é crucial buscar ideias específicas relacionando o cinema à educação, sem que essa nova disciplina precise importar conceitos de outras formas de expressão, como as artes visuais, a televisão, o teatro, o rádio, a música, etc., e seus respectivos métodos de ensino/aprendizagem na escola. Além disso, mesmo sendo um campo de conhecimento recente, observamos também a existência de um considerável número de pensadores dedicados expressamente à pedagogia do cinema, pensadores abordados ao longo de toda nossa pesquisa e que nos deram condições de aprofundar pensamentos já vivenciados enquanto mediadora de práticas educacionais de experimentação audiovisual, dentre eles Alain Bergala, Adriana Fresquet, Cezar Migliorin.

Capítulo 4
Laboratórios poéticos.
Relato de experiências.

A proposta de toda pesquisa abraçava a vontade pessoal de ver a disciplina de artes com o mesmo peso e impacto das demais cadeiras educacionais, desenvolvidas no currículo de ensino das séries finais da educação básica, o famigerado ensino médio. Iniciei minha atuação na área da arte em 2014, possuindo uma experiência em sala de aula enquanto pedagoga de 7 anos, me aventurei pelos caminhos artísticos que sempre me foram caros. O encanto que possuo pela arte sempre foi o meu fio condutor para uma prática pedagógica que criasse uma conexão do aluno com a sua cultura, a cultura visual, as experiências estéticas e sensoriais, além da compreensão da relevância social que a arte possui, politicamente falando.

No perpassar do ano letivo, em algum momento vamos nos deparar com a abordagem sobre cinema, dentro do currículo da disciplina. Em grande parte, com enfoque na história do desenvolvimento do cinema, pouco se aborda sobre sua execução enquanto criador. Alguns tópicos abordados me permitem partir para campos de análise e prática, para criar conexões com os filmes abordados em sala e com a futura prática, inicio sempre com a proposta de vídeos de análise, comuns nas plataformas de vídeos e que cresceu consideravelmente após grande parte do universo geek ganhar destaque nas telas cinematográficas, permitindo que temas do interesse dos adolescentes fossem abordados nas películas. Esse exercício de assistir um filme e gravar suas reações e percepções desperta nos alunos, em grande parte das vezes, um desejo de compreender mais sobre essa linguagem tão comercializada em nosso tempo.

Ao refletir sobre todo percurso já vivenciado na experiência da produção cinematográfica dentro do espaço escolas, nos deparamos com os fundamentos que orientaram este projeto na implementação da proposta de análise de criação, conforme delineado por Alain Bergala (2008), em sua obra intitulada "A Hipótese-cinema". De acordo com o autor, é necessário que aja um encontro, ou seja, construir um espaço possível de contato, para ser tocado, ser afetado, ser pungido e alcançar a alteridade⁷.

⁷ Sobre este assunto, Alain Bergala cita uma afirmação de Jean-Luc Godard, importante cineasta francês, que diz: Pois existe a regra e existe a exceção. Existe a cultura, que é regra, e existe a exceção, que é a arte. Todos dizem a regra, computadores, T-shirts, televisão, ninguém diz a exceção, isso não se diz. Isso se escreve, Flaubert, Dostoievski, isso se compõe, Gershwin, Mozart, isso se pinta, Cézanne, Vermeer, isso se grava, Antonioni, Vigo. (GODARD apud BERGALA, 2008, p. 30)

Ampliar a perspectiva cinematográfica para além do estudo de plano, cena, fotografia, sons e etc. É expandir até tocarmos a abertura da compreensão entre o “eu e o outro”.

Com base na experiência e pesquisa do autor, temos quatro passos necessários para que se dê o encontro: primeiro: organizar a possibilidade do encontro com os filmes; segundo: tornar-se “passador”; terceiro: aprender a frequentar os filmes; quarto: tecer laços entre os filmes (BERGALA, 2008, p. 62 – 69).

O primeiro passo é gerado para iniciar uma cultura de cinema naqueles discentes que ainda não possuem; se possui, o contato está mediado por filmes comerciais e genéricos, como são os chamados blockbusters. Existe um “lote de filmes formadores”, um grupo de obras cinematográficas que serão o ponto inicial e irão traçar e acompanhar toda a trajetória de vida dos discentes (BERGALA, 2008, p. 60), por este motivo, deve-se selecionar com seriedade e consciência os filmes que deverão constar neste lote e, o quanto antes, apresentá-los aos discentes.

O segundo passo diz respeito à postura do docente interessado em revelar a dimensão artística de um filme: ele deve abandonar o seu papel de professor compartilhar os seus gostos pessoais e as relações que possui com certa obra. Ao se colocar em tal posição o educador, admite e apresenta o seu “lote de partida” e cria a possibilidade de enriquecer a bagagem cinematográfica dos discentes.

O terceiro passo é a paciência de admitir que a impregnação de uma obra de arte, no caso, o cinema, é lenta. Pode acontecer uma certa aversão por parte dos alunos ao serem apresentados ao que pode gerar um desconforto inicial por saírem das suas fórmulas rotineiras quando o assunto é cinema. Como aponta o autor, “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, para a qual é preciso simplesmente criar as melhores condições possíveis” (BERGALA, 2008, p. 65).

O quarto passo é a resistência ao esquecimento coletivo ocasionado pelas conexões-desconexões aleatória e excitantes características dos tempos atuais. O combate a esse fenômeno de dilaceramento é a criação de laços e, além disso, encontrar o prazer do laço. Laços é a capacidade de conectar os filmes apreciados no presente com os que foram visto no passado, garantindo uma satisfação mais

plena e duradoura. Pensamos que as facilidades de acesso aos serviços de obras do audiovisual podem desgastar a relação e tornar as experiências superficiais. Nessa conjuntura Bergala ainda nos fornece o pensamento sobre a principal função da escola que, “consiste em tecer alguns fios condutores entre as obras do presente e do passado, formando laços, alguns esboços de filiação sem os quais o face-a-face com a obra tem todas as chances de ficar asfixiado, ainda que a obra seja de qualidade” (BERGALA, 2008; p. 68).

Mediante toda experiência do autor, por fim temos a passagem ao ato, a criação propriamente dita. Após este longo processo de preenchimento de um lote de partida – início de uma cultura de cinema -, a tempo necessário para criação de laços, a sensibilidade para se imaginar antes do resultado pronto, é chegado o momento de sentir no corpo e na ação este conjunto de experiência, de afetações. Sobre esse momento dentro da relação aluno-cinema e da perspectiva escolar podemos refletir que:

Há algo de insubstituível nessa experiência, vivida tanto no corpo quanto no cérebro, um saber de outra ordem, que não se pode adquirir apenas pela análise dos filmes, por melhor que seja conduzida. Não se aprende a esquiar assistindo a competições pela televisão, sem que se tenha sentido no corpo, nos músculos, as sensações do estado da neve, os relevos da descida, a velocidade, o medo e a alegria (BERGALA, 2008, p. 171).

Iniciamos essa relação pungente com o cinema e com as questões da disciplina de artes em 2015, orientando alunos em um projeto pertencente à uma instituição de ensino privada, no qual fiz parte por 8 anos. Na ocasião, os alunos adaptaram textos de Nelson Rodrigues para produzirem curtas que eram gravados e editados pelos próprios alunos. Ali nascia meu encanto pelo cinema como fonte de (primeiramente curiosidade) de pesquisa no ensino. Percebi o quanto os alunos amavam produzir aquelas cenas, editar os enquadramentos, pensar na trilha sonora e criar um cartaz para divulgação. Durante alguns anos fomos adaptando esse mesmo projeto em novas possibilidades. Em um dos anos, 2017, desenvolvemos os primeiros documentários com temáticas sociais de interesse dos grupos. As turmas que realizaram tal proposta estavam no último ano do Ensino Médio. No desenvolvimento do projeto, os grupos buscaram temáticas que passavam por questões como: moradores de rua, lar de idosos e o abandono familiar na terceira

idade, projetos sociais voltados para a infância, a relação dos jovens e a formação cultural a partir do universo geek, o desenvolvimento econômico da cidade, saúde mental e o setembro amarelo. Os documentários foram extremamente profundos e gerou uma grande comoção nos alunos e professores envolvidos. Após o desenvolvimento do projeto audiovisual, alguns estudantes seguiram seus estudos na área do jornalismo, atualmente formados e trabalhando em atividades jornalísticas na cidade de Petrópolis, RJ.

No ano de 2020, a pandemia do coronavírus nos colocou em uma posição muito singular e passamos a utilizar recursos que antes pareciam impossíveis para um contexto de sala de aula. Adaptamos nossas produções para trabalhos que utilizavam novas possibilidades tecnológicas e não foi diferente no contexto da utilização do audiovisual. Durante o ano letivo citado neste parágrafo, atrelamos as experiências do audiovisual para produções de videoartes, que poderiam ser realizadas individualmente e os formatos caberiam nas plataformas educacionais que tínhamos para nos comunicarmos com os educandos. Realizamos projetos de podcast, para debates de assuntos abordados na disciplina, como por exemplo: arte e sustentabilidade. Retomamos os vídeos de análise, onde os alunos assistiam a um filme de sua preferência dentro dos que eu ofertava em uma lista com gêneros diversos e com locais de acesso para assistirem, e eles realizavam resenhas em vídeo sobre a narrativa. Nesse momento o foco foi abordar a organização dos roteiros e seus elementos. Desenvolvemos gravações de pequenos curtas realizados por meio de plataformas de comunicação a distância, realizando assim pequenas atuações por videochamadas.

Esse foi um dos momentos mais desafiadores ao longo de todos esses anos produzindo, coordenando e orientando os alunos em seus projetos audiovisuais. A busca por uma reinvenção da didática, da estimulação da criação de laços significativos com o projeto e com o próprio cinema foi realmente uma ocasião de conflitos de ideias e de possibilidades. Os resultados foram muito interessantes, gerando debates durante os encontros virtuais realizados semanalmente nas aulas.



Figura 16: créditos da produção audiovisual sobre consequências da pandemia.

No tempo seguinte, em 2021, retomamos as produções dos curtas, dando ênfase aos sentimentos vivenciados no período do isolamento. Deleuze⁸ nos faz pensar no cinema como produção de afetos e perceptos, o cinema possui um caráter pedagógico que ensina a ver. Então os alunos passaram a ver as questões da sociedade com uma nova lente, carregada de experiências. Realizamos documentários, mesacasts⁹ e vídeos que debatiam sobre a realidade do adolescente antes, durante e depois da pandemia do Covid-19. Nesse ano também realizamos a retomada do projeto que englobava todas as séries de dois seguimentos, fundamental dois e Ensino Médio, realizaram trabalhos audiovisuais que eram exibidos no salão da instituição em uma grande sessão de cinema. O tema abordado para o fundamental dois envolvia temas sociais, como por exemplo os refugiados da síria, deu aos alunos a experiência de entrevistar uma família síria que mora na cidade de Petrópolis e que imigrou como refugiados. O Ensino Médio abordou temáticas voltadas para a saúde, conectando com o caminho para o fim da pandemia que trilhávamos naquela ocasião.

⁸ Gilles DELEUZE, *Cinéma/image-mouvement*. Tradução Stella Senra. 1983 Editora Brasiliense S.A.

⁹ O mesacast é o formato de podcast mais popular atualmente. Criado por Joe Rogan, nos Estados Unidos, este formato foi popularizado no Brasil pelo Flow Podcast. Ele imita, em áudio, o formato de uma mesa redonda, estrutura comum na televisão, especialmente em programas esportivos ou noticiários. No mesacast, um ou mais apresentadores são mediadores de uma conversa maior.



Figura 17: créditos da produção audiovisual sobre consequências da pandemia.

Em 2022, em uma nova instituição de ensino, desenvolvemos um projeto de audiovisual que envolvia música e dança. Foi proposta a elaboração de videoclipes com estilos musicais que estavam sendo abordados no conteúdo curricular. Os grupos produziram diversos clips, gravados e editados em aplicativo que ganharam a atenção dos educandos nos últimos anos e com os recursos existentes na plataforma, realizaram a gravação da execução de coreografia, edição de áudio, cortes e transições de cenas para vídeos de um a dois minutos. Alunos que dominavam a linguagem da dança, se aventuraram de forma prazerosa pelo universo da edição de vídeo, outros que não se sentiam livres para movimentos corporais, se permitiram vivenciar a experiência e mais uma vez, criamos laços com elementos do contexto cinematográfico, técnico e estético. No ano de 2022 tivemos a implementação do novo ensino, médio a aula de artes deixou a grade de formação geral básica e se estabeleceu nos itinerários formativos. Em uma das instituições que atuávamos, a disciplina intitulada “cultura pop” trazia um material sobre cinema. Na ocasião os alunos foram provocados a elaborarem um roteiro que abordasse temas sociais em uma narrativa dramática, cômica ou em estilo documental. Uma das produções abordou a questão dos relacionamentos interraciais e o racismo estrutural, muitas das vezes sentido por eles mesmos. Após a exibição desse trabalho, a turma abriu o debate sobre racismo, os alunos e alunos pretos deram

seus relatos de vivências e mesmo depois de um ano, mesmo não atuando mais na instituição, quando nos encontramos esse dia é recordado pelos educandos, agora já formados no ciclo final da educação básica. Desta maneira, é possível afirmar que, através de uma produção escolar, os jovens podem comunicar e partilhar suas vivências, configurando-se como um gesto de fortalecimento da democracia, conforme é defendido por Migliorin (2010).

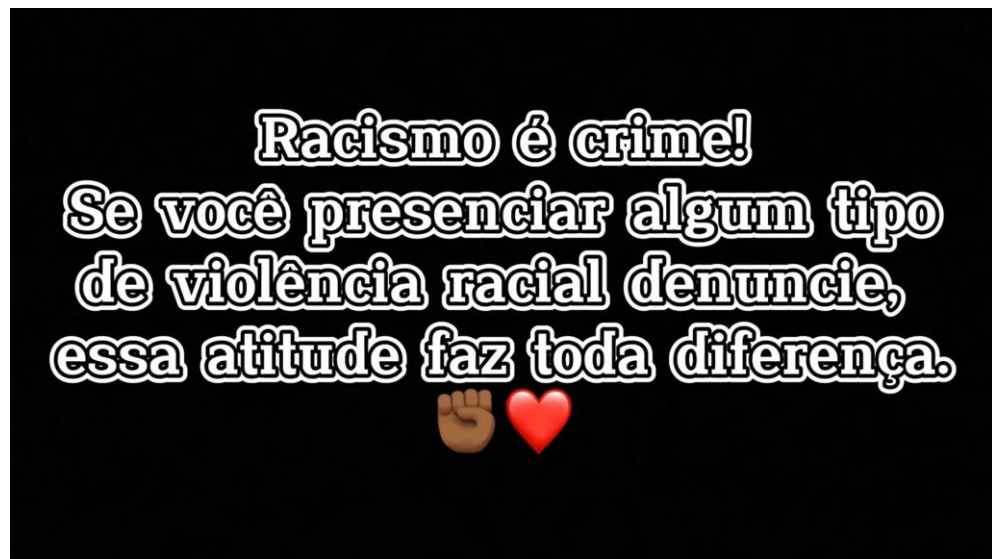


Figura 18: Frame da produção: O que é racismo?



Figura 19: Cena da produção: O que é racismo?

No ano de 2023, abraçamos alguns projetos com a utilização do audiovisual como parte relevante da prática artística dentro do espaço escolar. Durante a pesquisa, mergulhando em textos que abordam pedagogia e cinema, em Migliorin (2019) encontramos um pensamento que afirma que o cinema, assim como a educação, funciona devolvendo algo do sujeito ao mundo, inventando um receptor para essa devolução. O autor ainda aponta que essa devolução não é da coisa em si, mas da coisa atravessada por uma mediação estético-política. Essa afirmação dialoga com uma das produções que mais me encantaram nesse ano de 2023, um curta que debatia autoaceitação, a partir da análise da obra Mona Lisa, de Leonardo Da Vinci. O conteúdo curricular abordava o contexto artístico no Renascimento. Ao longo do trabalho, todo enquadramento, todo olhar interpretado pelo aluno nos remetia a uma profunda reflexão, demonstrando que os estudos acerca de técnicas cinematográficas e o próprio envolvimento do grupo na produção alcançou o objetivo inicial: fazer um vídeo que tocasse os colegas de alguma forma, com boas imagens e um texto base embasado nos aspectos da matéria estudada.



Figura 20: Cena da produção: Minha beleza é Mona Lisa?

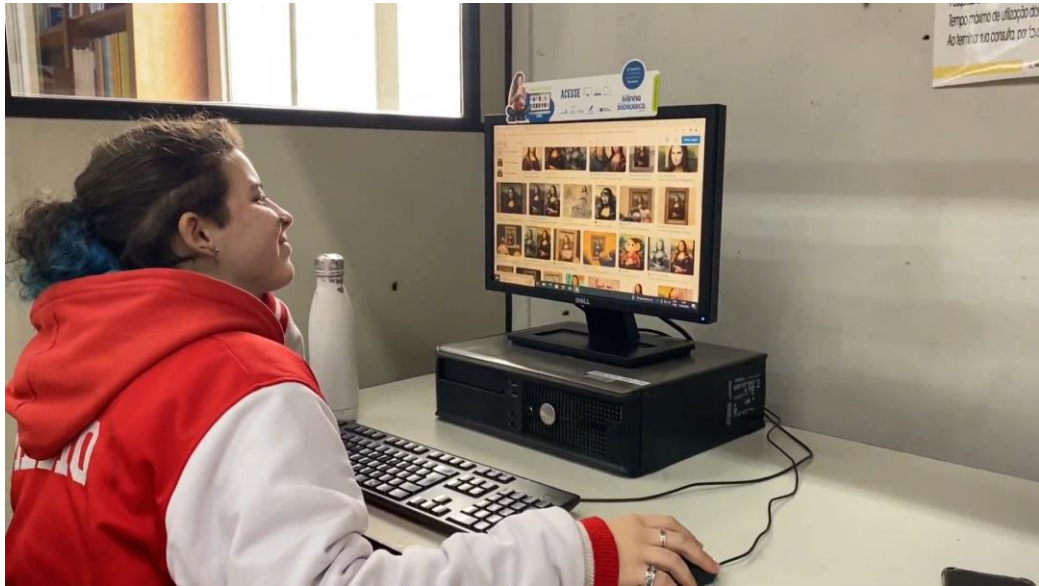


Figura 21: Cena da produção: Minha beleza é Mona Lisa?



Figura 22: Cena da produção: Minha beleza é Mona Lisa?

Ao longo do vídeo, as alunas questionam o padrão de beleza imposto pela sociedade a partir da beleza e da aura sagrada que envolve a obra de arte citada. Com uma narração que leva a uma reflexão subjetiva, a protagonista percorre os espaços da instituição, observa esculturas de características neoclássicas, as pessoas e sempre retorna seu olhar até a Mona Lisa. Por fim, a narração nos

direciona à compreensão da autoaceitação e da concepção de beleza como elementos subjetivo e diverso na sociedade, esse ponto é muito bem ilustrado pelos enquadramentos de diversos sorrisos femininos coletados pelos corredores da instituição, com a participação de alunas e professores.

Esse projeto foi uma exemplificação clara do que Bergala apresenta enquanto parte do processo criativo na experiência cinematográfica escolar. O produto final são as transformações do “eu” que se realizaram ao contato com a alteridade contida no cinema. Aqui vemos que a relevância do caminho não está na chegada, mas sim na percepção de que discentes foram expostos a uma possível mudança. Após a exibição do vídeo em sala de aula, os alunos mergulharam profundamente no debate sobre as experiências com os padrões de beleza, de corpos vivenciados na sociedade e que os afeta de forma direta, criando neles muitas situações caóticas, levando em conta que ainda estão em idade de maturação psicossocial e de autopercepção. A riqueza que esse projeto trouxe para a turma e para mim, enquanto educadora é o recibo do que mais almejo enquanto promotora de experiências artísticas dentro do espaço escolar.

Ainda nesse ano de 2023, um projeto que está em desenvolvimento com os alunos e terá sua conclusão no ano de 2024 é o curta-metragem que homenageia o um dos espaços escolares em que estou inserida atualmente. O colégio de Aplicação da Universidade Católica de Petrópolis. No ano em que apresentamos esta pesquisa a UCP completa seu jubilei de platina, são setenta anos de história acadêmica em destaque na cidade. Os alunos da segunda série do Ensino Médio do CAUCP estão imersos na produção desse projeto que aborda a história do colégio dentro da universidade. Eles já realizaram entrevistas com diversos funcionários, colegas de instituição e ex-alunos, que contam suas experiências dentro deste espaço educacional. Atualmente, estão na etapa de apuração das entrevistas, edição de cortes e organização dos produtos filmados de acordo com o roteiro que escreveram. Minha participação tem sido orientada tecnicamente, ler e fazer correções necessárias nos textos e acompanhar as entrevistas. É muito bonito de ver a entrega dos alunos, a dedicação, a curiosidade em como realizar a proposta. Estamos inseridos na criação do laço que Bergala (2008) nos apresenta em sua pedagogia.



Figura 23: cenas da gravação sobre os 70 anos da instituição.

A valorização da experiência estética e da experiência do trabalho em grupo é enfatizada pela ampliação das possibilidades de articulação, de informação e de interação de estudantes e professores com o mundo da cultura visual e suas múltiplas formas de expressão e informação, tendo o filme como intercessor. Esse diálogo entre filme e construção de conhecimento é bem ilustrado por Morin:

Os diálogos não devem dar a impressão de serem acrescentados ou exteriores à imagem. Eles devem fazer um só corpo com o personagem e dar conta de tudo o que existe no mesmo nível de qualquer outra conduta. O diálogo deve ser percebido como um elemento do comportamento. (MORIN, 2002, p, 328)

Desenvolver tais projetos audiovisuais dentro da disciplina de artes amplia a relação dos educandos com o outro (a alteridade em Bergala), permite o desenvolvimento da bagagem cultural de cada indivíduo e favorece a construção do conhecimento dentro da área explorada. Claro, aqui estamos focando nos estudos artísticos e o cinema por vezes é o protagonista desse processo, mas não podemos excluir o fato de que a exibição de um filme durante uma aula de filosofia, ou a gravação de uma experiência científica para a aula de física, assistir a um filme sobre um fato histórico, também revelam um caráter de relação com o audiovisual, então gostaria de enfatizar que, independentemente de como é realizado a fruição e a prática do cinema na escola, ela vem acontecendo. E os benefícios que esta presença pode trazer aos estudantes são inúmeros, seja enquanto meio ou fim. Então de forma alguma

podemos negar a capacidade da imagem, sobretudo, a cinematográfica, de acessar partes do cérebro e da memória que outros métodos utilizados na sala de aula não são capazes com a mesma eficácia. O que é visto na tela de projeção ou na televisão, atualmente podemos inserir até mesmo a tela do celular recebe o status de real pelo espectador, de verídico. Perceber na tela uma imagem que remete a um conhecimento, como um fato histórico por exemplo, amplia o capital cultural desse indivíduo, levando-o a uma integralização do conhecimento de forma significativa.

O cinema possui a habilidade de tornar presente o ausente a partir da imagem. É como se olhássemos para o mundo através de uma janela (a tela) e fôssemos testemunha ocular daquilo que aconteceu. Como diz Bazin em relação à fotografia, mas facilmente empregada ao cinema, “a objetividade da fotografia confere-lhe um poder de credibilidade ausente de qualquer obra pictórica. Sejam quais forem as objeções do nosso espírito crítico, somos obrigados a crer na existência do objeto representado, literalmente representado, quer dizer, tornado presente no tempo e no espaço. A fotografia se beneficia de uma transferência de realidade da coisa para a sua reprodução” (BAZIN, 1991, p. 22). Quando a imagem é apresentada ao aluno, este deve estar ciente de que o que é visto é fruto do olhar do autor, assim como qualquer discurso artístico, a obra expressa um ponto de vista particular. Ponto de vista este que o próprio aluno passa perceber, desenvolver e empregar nas suas criações audiovisuais.

Todos os projetos desenvolvidos com os alunos nas práticas cinematográficas tiveram como ferramenta para gravação o aparelho celular dos próprios alunos, o que de certa forma demonstrou ter vantagens e desvantagens que devem ser observadas previamente em trabalhos como esse. A qualidade das imagens produzidas pelos aparelhos mais modernos é indiscutível, mas o áudio gravado é de qualidade bem baixa na maioria dos dispositivos, sendo, portanto, necessário orientar os alunos para que consigam obter um resultado satisfatório, contornando tais problemas, como ecos, ruídos externos. Gravar o áudio separado e editar, era uma maneira de desviarmos dos contratemplos. Orientar a atenção para esses cuidados faz com que o estejamos sempre em constante envolvimento com o grupo discente, direcionando para que as questões técnicas não afetassem o resultado final do trabalho.

Um outro tópico do projeto que se torna relevante, refere-se à edição; para os alunos é importante que conheçam essa etapa cinematográfica; para obter-se melhores resultados. Compartilhávamos as experiências com os softwares que ofereciam uma interface intuitiva, para que o foco do trabalho não se torne aprender a operar um software e sim dedicar-se ao filme a ser produzido. Alguns aplicativos de celular também eram utilizados na edição. Os alunos geralmente decidiam as tarefas e quem possuía maior habilidade com a área de montagem e edição era o responsável pelo produto final.

A inserção do filme e de outros meios audiovisuais na educação escolar não significa instituir concorrência com as produções textuais, tampouco abandonar os outros modos de produção de imagens, ou subtrair a relação dos estudantes com as técnicas tradicionais de criação artística. De maneira alguma o cinema veio para usurpar o lugar de outras abordagens, mas sim para contribuir com o aprofundamento dos estudos sobre história da arte, artes visuais ou cultura, de acordo com o que a escola propõe. Ao contrário, deve significar a ampliação das possibilidades de articulação, informação e interação de estudantes e professores com o mundo da cultura visual em suas múltiplas formas de expressão, e fluxos de informação. É preciso que os ambientes educativos estejam abertos aos trânsitos possíveis entre os modos variados de construção do saber, incorporando novas maneiras de produção de conhecimento. Contar com filmes no processo educacional é uma maneira de aprender a ver o mundo com outros olhares, a ampliar possibilidades de experiência estética, numa clara contribuição para a formação de sujeitos capazes de interagir com imagens em suas diversas naturezas, de modo mais crítico e criativo.

Conclusão

Ao organizar o planejamento pedagógico da disciplina de artes já esperávamos pelo momento em que o cinema chegaria como a estrela da rotina de sala de aula. É um momento esperado pelos alunos, inclusive. Eles sabem que vamos desenvolver projetos e atividades que exploram o audiovisual de forma a tornar a aula o nosso laboratório, nosso território de costuras, de trocas, de tecer poéticas que por vezes já habitam o nosso subjetivo.

A relação do aluno com a disciplina de artes propicia uma nova visão de mundo, acerca de sua bagagem cultural, de toda cultura visual que o cerca e de seu lugar na sociedade enquanto participante ativo desse vasto universo cultural. Essa relação amplia e estrutura o modo de ver, que assim como o modo de ver do pintor é o exemplo do momento originário do conhecimento, em que não apenas o cientista pode experimentar, mas podemos, todos, experimentar a mesma relação com o mundo, um pertencimento que nos permite ver, conhecer e expressar. É crucial aprender a ver, estar aberto para a eterna novidade do mundo, ao novo que se instaura nos significados que já estão aí. A cultura visual contribui para localizar, também, o contexto de geração e consumo de imagens, para relacionar as imagens com cada modo de expressão e podemos localizar sua importância para o ensino da arte a partir de uma perspectiva ampla, multicultural. Justamente o sentido de cultura, para Mirzoeff (2003, p. 49), tem como propósito enfatizar que “[...] *la cultura es el lugar en el que las personas definen su identidad y eso cambia de acuerdo con las necesidades que tienen los individuos y comunidades de expresar dicha identidad*”.

Na perspectiva dos estudos da cultura visual, as imagens visuais, como narrativas complexas, possuem algumas vezes discursos claros e ostensivos e em outras nem tanto, e quase sempre são portadoras de múltiplos discursos, em graus diferentes de eloquência e franqueza. Contornam traços identitários e questionam valores e, por esta razão, a relevância das imagens visuais na atualidade, enquanto ambiguidade e presença, são formas contemporâneas, e porque não dizer extemporâneas, de comunicação. Em nossa pesquisa, demos ênfase na imagem veiculada aos diversos elementos de audiovisual, visando uma educação em cultura visual e uma compreensão de que as imagens visuais não possuem leituras constantes ou fixas, embora em muitos momentos mantenham certa estabilidade de interpretação. As imagens visuais são

refeitas ao longo do tempo e dos espaços pelos quais transitam.

O cinema promove experiências educativas transformadoras em sala de aula e para além dela, pois permite a confluência de diversas linguagens numa mesma expressão. Os educandos são nativos digitais, a linguagem cinematográfica possui atrativos tecnológicos capazes de dialogar com essa identidade dos alunos da pós-modernidade.

Produzir cinema no contexto escolar, caracteriza um gesto democrático de legitimação dos direitos, uma vez que traz para o mundo o olhar sob o mundo do aluno pelo próprio aluno, dando visibilidade ao pensamento dos jovens, como conclui Migliorin (2010, p. 109), que a democracia não é um problema de representação, mas sim de participação estética e discursiva. Nossas experiências práticas foram utilizadas como laboratório de experiências e de observação das relações entre os educandos e o cinema e as imagens geradas através dele.

Necessitamos ressaltar aqui que a natureza multidisciplinar do ensino de cinema no contexto escolar traz nomes e teorias de outras diferentes áreas como a da comunicação, da arte, da educação, da tecnologia. Assim, mesmo para nós que trabalhamos com o ensino de arte, foi um extremamente enriquecedor aplicarmos as ideias de Ana Mae Barbosa, Fernando Hernandez, André Bazin, Alain Bergala, Gilles Deleuze, Cezar Migliorin, ao universo da pedagogia do cinema.

A produção dos vídeos que realizamos ao longo da pesquisa confirmou o pensamento que iniciou tal processo, o ensino de arte pode se tornar significativo para o educando quando ele se torna o protagonista da construção do conhecimento. A escola é um espaço de relações poéticas com o cinema, com a linguagem audiovisual, permitindo experiências marcantes e profundas entre o educando e a arte.

A relação do corpo discente com a cultura visual amplia e aprofunda a experiência artística que nasce a partir das produções audiovisuais realizadas no espaço escolar. Vivências de pertencimento ao espaço, de identificação com as temáticas abordados nos vídeos e a própria relação técnica da produção, gerou familiaridade com a linguagem cinematográfica, confirmando a relação de labor-textil que Vergara (2022) nos apresentou ao longo da pesquisa.

Conclui-se que tal prática propiciou um lugar seguro para debates de temas relevantes para a realidade desses jovens e adolescentes que se expressavam através das edições, textos e imagens produzidos nos projetos audiovisuais por eles gerados. Tal assunto poderia ser desenvolvido com pesquisas que aprofundassem para além da escola privada, onde realizamos nossas experiências e observações. Fica o desejo de aplicar tal pensamento científico na rede pública e aprofundar as relações entre cinema e escola em espaços distintos.

Os alunos anseiam por estímulos que permitam vir à superfície a visão de mundo que possuem e a experimentar novas possibilidades em seus percursos. Aproximar o cinema dos educandos não é uma ação utópica de mudança profunda de mundo, mas de abertura de pensamentos e de visões que podem ocasionar mudanças internas que serão essenciais para um futuro não muito distante. O cinema é experiência, é transformação, é tempo fluido, o cinema é tempo e origem. Parafraseando Oiticica¹⁰ “o tempo tudo inicia e tudo faz, até o próprio tempo se faz por si mesmo, a criação se faz, nunca se deixa fazer.” Que a escola perpetue o tempo e o fazer cinema.

¹⁰ OITICICA, Hélio. O museu é o mundo. Itaú cultural.2010

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. 3ª Ed. São Paulo. Cortez: 2010.

_____. Tópicos utópicos. Belo Horizonte. Cartez: 1998.

_____. A imagem no ensino da Arte: anos 80 e novos tempos. 7ª Ed. Ver. São Paulo. Perspectiva: 2009.

_____. Inquietações e mudanças no ensino da Arte. 7ª ed. São Paulo. Cortez, 2012.

_____. Arte-Educação no Brasil. São Paulo. Perspectiva, 2012.

_____. Arte, Educação e Cultura. Domínio público. 2012.

_____. Ensino da arte: memória e história. São Paulo. Perspectiva, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAZIN, André. O que é cinema? São Paulo: Cosac Naify, 2014.

BERGALA, Alain. A hipótese-cinema. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia-educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2009

BRASIL, Ramusyo de Almeida. CHAGAS, Sílvia lillian Lima. Cinema, Ensino de Arte e construção do olhar – consideração metodológicas. Periódico IFBA. 2019 - <https://publicacoes.ifba.edu.br/ensinoemfoco/issue/view/46>

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRUZZO, Cristina. O Documentário em sala de aula. In. Ciência e Ensino, 1998.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano I: as artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARRÉU, L. Imagens globais, cultura visual e educação artística: Impacto, poder e mudança In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. Cultura das imagens: desafios para a arte e a educação. 2ª edição. UFSM. 2016.

COUSINS, Mark. História do cinema: Dos clássicos mudos ao cinema moderno. São Paulo. Martins Fontes-selo Martins. 2013.

COSTA, Fernando Moraes da. A inserção do som no cinema: percalços na passagem de um meio visual para audiovisual. In: 1º Encontro Nacional da Rede Alfredo de Carvalho, 1º a 03/60/2003 Rio de Janeiro: Anais Eletrônicos, 2003. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/1o-encontro-2003-1> > acessado em agosto de 2023

CUNHA, Fernanda Pereira da. Cultura digital na e-arte/educação: educação digital crítica.

2008. Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes. USP. São Paulo
- CUSICANQUI, Silvia Rivera. Unmundo Ch'ixi es posible. Ensayos desde um presente em crisis. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.2002
- DELEUZE, Gilles. L'image-Temps. Paris: Les Éditions de Minuit, 1985.
- DUARTE, Rosália. Cinema e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FERRAZ, Maria Heloísa C de T. Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições. 2ª ed. Ver. E ampl. Ao Paulo: Cortez, 2009.
- FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de R. e. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 2010
- FILHO, Aldo Victorio. Capítulo IV. Fabulações escolares e contemporaneidade: ensino de arte, jovens e a fatura de imagens. In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. Cultura das imagens: desafios para a arte e a educação. 2ª edição. UFSM.2016.
- FRANCO, Marília. Você sabe o que foi o INCE? In: SETTON, Maria da Graça Jacinto. (org.) A cultura da mídia na escola – ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume, 2004
- FRESQUET, Adriana. O Minuto Lumière. In: Cinema e educação. Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013
- FRESQUET, Adriana. Cinema e educação: a Lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas. Universo Produção, 2015.
- GAGO, Verónica. Cuerpo Territorio. In GAGO, Verónica. La potencia feminista. O el deseo de cambiarlo todo. Madrid: Traficantes de Sueños. 2019. Cc Creative Commons.
- GAIMAN, Neil. Arte importa: porque sua imaginação pode mudar o mundo. Tradução Augusto Calil, Angelo Lessa. Rio de Janeiro, intrínseca 2021.
- GUASCH, Anna María. Los Estudios Visuales. Un Estado de la Cuestión. Estudios Visuales, n. 1, p. 8-16, nov. 2003.
- GUASCH, Anna Maria. Doce reglas para uma nueva academia: La <<nueva história del arte>> y los estúdios audiovisuales. In: Estudios Visuales: La epistemología de la visualidade em la era de la globalización. Madrid: Akal, 2005, p. 59- 74.
- HAGEMEYER, Rafael Rosa. História & Audiovisual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- HERNANDEZ, F. Cultura visual mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre Artmed: 2000.
- HERNANDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar in MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). Educação da Cultura Visual: conceitos

- e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 31 - 49.
- KEMP, Philip. Tudo sobre cinema. Rio de Janeiro. Sextante.2011.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIPPARD, Lucy. Caballos de Troya: arte activista y poder. 1983
- MASCARELLO, Fernando (org.). História do cinema mundial. Campinas: Papyrus, 2006.
- MIGLIORIN, Cezar, Posfácio: Cinema e escola, sob o risco da democracia. In: *Revista de Educação Contemporânea*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 9. - Janeiro/julho, 2010.
- MIGLIORIN, Cezar. PIPANO, Isaac. Cinema de brincar. Belo Horizonte. Relicário. 2019.
- MIGLIORIN, Cezar. Igualdade Dissensual: Democracia e Biopolítica no Documentário Contemporâneo. *Revista Cinética*. Rio de Janeiro. 2008. Disponível em: http://www.revistacinetica.com.br/cep/cezar_migliorin.htm.
- Migliorin, Cezar, 1969- Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá / Cezar Migliorin. -1. ed. - Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.
- MATEUS, Ionah Beatriz Beraldo. Didática / Ionah Beatriz Beraldo Mateus; organização de Sebastião Luiz Batista, Maria de Fátima Andrade Costa Henriques. – Serra, ES: Centro de Ensino Superior Fabra, 2017.
- MENDES. Ricardo. Arte contemporânea em diálogo com a tradição visual: Cardoso, zocchio e Navas. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, 2020.
- MIRANDA, Fernandes. VICCI, Gonzalo, (comp.). *Cultura Visual: Educación y construcción de identidade*. Montevideo: Udelar. CSEP, IENBA, 2007.
- MIRZOEFF, Nicholas. The subject of visual culture. In: MIRZOEFF, Nicholas (ed.). *The Visual Culture. Reader*. 2nd ed. London and New York: Routledge, 2002. p. 3-21.
- MIRZOEFF, Nicholas. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós Arte Y Educación, 2003
- MOREIRA. Antônio Flávio Barbosa. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo. Cortez,2018.
- MORETTIN, Eduardo. Humberto Mauro, Cinema, História. São Paulo: Alameda, 2013
- MORIN, Edgar. A alma do cinema in: XAVIER, Ismail (Org.). *A Experiência do Cinema*. Rio de Janeiro: Graal,1983.
- NOVA, João Luiz Leocadio da A Licenciatura em Cinema na Universidade Federal Fluminense. *Revista Movimento*. Niterói: PPPGEUF, ano II, n. 2, 2015. Entrevista concedida a Edith Frigotto e Ronaldo Rosas
- NORTON, Maíra. *Cinema Oficina – técnica e criatividade no ensino do audiovisual*.

Niterói: Eduff, 2013

NUNES, A. L. R. (et. al.) Artes Visuais e inclusão: o simbolismo na expressão de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais. Revista Educação, Artes e Inclusão, Santa Catarina, v. 1, nº1. 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/1631/1319> acessado em: 19 agosto 2022.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma pesquisa histórico-cultural da educação. Petrópolis, Rj. Vozes, 1995.

REIS, Igor Zaidan. O cinema como arte na escola. 2014. 57 páginas. UFMG. Belo Horizonte. 2014.

SANTIAGO JÚNIOR. Francisco das Chagas Fernandes. A virada e a imagem: história teórica do pictorial/iconic/visual turn e suas implicações para as humanidades. Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material, 2019.

SÉRVIO, Pablo Petit Passos. O que estudam os estudos de cultura visual? Santa Maria: Revista Digital do LAV, 2014. Vol.7, n.2, p.196-215. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734812393>.

SOUZA, Jusamara. Arte no ensino fundamental. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas atuais, 1, 2010, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: MEC, 2010, p. 1-19

TAVIN, Kevin M. Antecedentes críticos da Cultura visual na arte educação nos Estados Unidos in MARTINS, Raimundo. Visualidade e educação. Goiânia. FUNAPE: 2008.

TOURINHO, Irene. Inovação com tradição: o e você gostaria de aprender nas aulas de arte? In: Suzete Venturelli (org.). Arte e Tecnologia: interseções entre arte e pesquisas techno-científicas. Brasília: PPG em Arte/ida/unb, 2007.

VERGARA, L. G. Pragmatismo utópico: Labor Textil / coincidentia oppositorum. MODOS: Revista de História da Arte, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 481-515, mai. 2022. DOI: 10.20396/modos.v6i2.8668503. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/866850>

WILSON, B. Of diagrams and rhizomes. In Arte Education and Visual Culture Conference. In: DUNCUM, P. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (org.) Educação da cultura visual. Conceitos e Contextos. Santa Maria. Ed. Da UFSM. 2011.

Apêndice.

Programa de curso - Itinerário formativo 2024 – 3ª série EM – Artes Visuais.**Profª Flaviane Zanelatto Silva.****Descrição:**

Estudo dos momentos e personagens históricos e a representação nas produções cinematográficas.

Áreas do Conhecimento:

Linguagens e suas Tecnologias / Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Eixos Estruturantes:

Processos Criativos / Investigação Científica / Mediação e Intervenção Sociocultural

Temática:

Audiovisual

Recursos:

Esta disciplina eletiva traz possibilidades de diversas atividades práticas, por este motivo diversos recursos didáticos podem ser utilizados, desde que adequados à realidade de cada escola.

Para aulas práticas:

- Adereços cênicos: figurino, tecidos, objetos, chapéus etc.
- Tecnologia: Smartphones, tablets, computadores, câmeras, tripés etc.
- Escrita de roteiro: caderno, folhas sulfite, lápis, borracha, caneta, prancheta etc.

Para aulas expositivas:

- data show;
- aparelho de televisão;
- quadro;
- computador;
- livros ou revistas.

Metodologia:

Sugere-se, a partir da mediação do professor em sala de aula, como possibilidade de encaminhamento metodológico, a elaboração de um roteiro de pesquisa para trabalhar História e cinema de maneira articulada a partir de conteúdos escolares.

A partir do estudo teórico e investigativo da história a partir da ótica cinematográfica, é possível realizar produções histórico-artísticas, tais como: a criação de roteiros, criação de storyboard, criação de curtas ou longas metragens, debates, roda de conversas,

análises sobre os aparatos tecnológicos, mostras culturais, júris simulados sobre os personagens dos filmes, entre outras possibilidades metodológicas que o professor achar pertinente para uma aprendizagem significativa e para tornar o estudante protagonista na sociedade e na vida.

Em relação ao protagonismo, a relação entre cinema e História (História da Arte) pode-se apresentar por meio da elaboração de vídeos biográficos do próprio estudante, colocando-o como agente narrativo da própria história ou da história local. Essa possibilidade é abrangente, possibilita inclusive a percepção do estudante sobre um acontecimento histórico ou uma temática presente na comunidade escolar.

Como foi dito anteriormente, que a arte é o produto da relação social e também do ambiente e época em que o artista vive, existe também a possibilidade de analisar o local onde a escola está inserida e o contexto histórico/geográfico, podendo abordar em produções de curta-metragem narrativas de problemáticas pertinentes ao local, o que poderia agregar pertinentes reflexões, porém é importante a análise para que não se crie produções que não se encaixam para o local, por exemplo, e escolas que estão inseridas dentro de um contexto extremamente urbanizado, podem tratar de determinados assuntos que para escolas do campo não fazem o menor sentido. Para essa elaboração, o estudante seria mobilizado para a produção de todos os aparatos técnicos necessários para essas gravações.

Há também a possibilidade de realizar uma mostra cultural aberta para a comunidade escolar, premiando, por exemplo, as produções realizadas pelos estudantes.

Ao relacionar cinema e sala de aula uma das questões pertinentes é a verificação da classificação indicativa do filme. No Brasil, a informação consta na Classificação Indicativa (Classind), disponibilizada pelo Departamento de Promoção de Políticas de Justiça (DPJUS), vinculado ao Ministério da Justiça.

Todas as informações relacionadas à classificação indicativa nos filmes e documentários devem estar relacionadas à faixa etária dos estudantes. Passando a ser uma segurança para professores e estudantes quanto à exibição e análise do filme em ambiente escolar.

Compreende-se que, como os principais resultados finais dessa disciplina serão produções artísticas sugere-se que as metodologias sejam realizadas em forma de projetos desde a pesquisa até o resultado final esperado.

Stop Motion: técnica de animação muito utilizada durante os filmes da primeira metade do século XX, por conta da inexistência de tecnologias que pudessem dar mais fluidez e naturalidade às animações, como por exemplo hoje temos CGI e animatronics.

Nesta atividade os estudantes poderão fazer um vídeo de stop motion utilizando objetos que tenham em mãos no momento.

Direcionar o uso do celular, a partir de alguns aplicativos que criam automaticamente

seqüências de stop motion como por exemplo: PicPac, StopMotion Lunnis, Estúdio Stop Motion.

Flipbook: atividade que visa melhor compreensão dos conceitos de animação, através da criação de um bloco de desenho que com determinados movimentos é possível perceber o desenho se animando.

Claquete: É interessante realizar a criação de uma claquete com os alunos, na intenção de compreender como funciona alguns contextos técnicos de gravação e edição de vídeos e sons. A claquete é um instrumento muito importante para organização de uma produção audiovisual. Existem algumas informações fundamentais que devem estar contidas nela:

- Produção (nome do filme, etc.)
- Nome do diretor
- Cena
- Plano
- Tomada
- Data

Perfil do Docente:

- Licenciatura em História ou Arte; Professores que apresentem conhecimentos em interdisciplinaridade, enfoque em História, Arte, História da Arte,

Motivação:

A proposta desta disciplina eletiva é trazer o dinamismo do cinema para as aulas de História, abrindo possibilidades de conexão com o componente de Arte. O diálogo entre a História e o cinema possibilita um olhar interdisciplinar ao relacionar a técnica e as vertentes artísticas presentes nos filmes com os seus contextos de produção e objetivos. Assim, o filme pode ser analisado como uma fonte histórica tanto pelo contexto retratado quanto a partir dos marcos temporais que permeiam a sua produção. As intencionalidades da produção artística, os elementos figurativos escolhidos pelo roteirista e pelo diretor, as formas artísticas, a fotografia do filme e referências utilizadas passam a ser ferramentas para a apropriação da obra cinematográfica. Não se objetiva para essa disciplina teorizar ou observar apenas as questões técnicas detalhadas sobre os filmes e documentários. Preferencialmente busca-se proporcionar ao estudante a possibilidade de apropriação da linguagem cinematográfica como um meio de diálogo com os eventos históricos e artísticos.

A arte é fruto da inspiração de uma determinada pessoa. Esta inspiração se dá através de relações sociais que o artista tem, com o local onde vive e com a época em que vive. Portanto podemos utilizar a arte também como fonte histórica, como algo a ser analisado e através dela chegar a possíveis conclusões de como as pessoas viviam, do que

gostavam, do que achavam de determinado assunto pertinente à época em que viviam etc.

De acordo com Meirelles (2004), por meio da análise mediada do filme é que podemos nos apropriar do “modo como aparece representada a organização social, as hierarquias e as relações sociais. Como são percebidos e mostrados pelos cineastas: lugares, fatos, eventos, tipos sociais, relações entre o campo e a cidade, rico e pobre, centro e periferia etc.”. Assim, com o auxílio do professor, o estudante passa a observar não somente o enredo do filme, mas passa a compreender a diversidade de pontos de vista sobre a produção, contexto do filme e os sentidos implícitos da obra.

No que tange os filmes de cunho histórico, busca-se analisar a perspectiva histórica apresentada pelo filme, bem como as versões sobre o evento. Porém, cabe ressaltar que o filme de cunho histórico se diferencia de um documentário, portanto, não carrega o peso teórico do confronto de fontes ou da análise historiográfica. Compreende-se também que o acesso dos estudantes ao conhecimento histórico muitas vezes apresenta-se inicialmente por meio de filmes exclusivamente nas aulas de História. Filmes que retratam eventos históricos possuem, pelos seus recursos e abordagens, um maior fascínio, uma característica própria devido a sua linguagem imagética. Porém, como caracteriza o pesquisador Jairo Carvalho Nascimento, essa não é propriamente uma regra, mas, um meio de análise inicial para se pensar a relação entre a história e o cinema.

Para Carvalho Nascimento (2008, p.11), “o conhecimento não é ‘algo’ dado pela imagem; é construído a partir de problematizações; e, no espaço escolar, essa construção dá-se na interação entre professor/aluno”. Portanto, cabe ao professor um papel essencial, tanto na mediação e, principalmente, na problematização da representação cinematográfica sobre o evento histórico. Ao relacionar o acesso ao conhecimento histórico por meio da via cinematográfica nas análises de filmes e documentários a partir da pesquisa, da elaboração de roteiros e da produção de releituras, busca-se atingir as zonas não visíveis do passado das sociedades, como nomeou Marc Ferro em seu longo estudo sobre a sétima arte e a história (FERRO, 1992). Segundo Ferro (1992), ao realizar a análise histórica e social do filme, passa-se a observar as potencialidades de uma obra cinematográfica e seus contextos de produção. Investigar, por exemplo, uma situação problema de natureza histórica a partir de filmes que retratam o mesmo evento, porém, com versões diferentes.

O contexto da elaboração do filme, tanto na percepção dos seus personagens, quanto na sua produção, também carrega uma linguagem acessível e presente na vida do estudante contemporâneo. Inserido no mundo das mídias digitais, games e redes sociais, o universo televisivo e cinematográfico permanece numa constante na vivência da maioria dos estudantes do Ensino Médio. Evidentemente, ressalvadas as exceções, o fascínio por um filme, um personagem ou atores, permeia o imaginário dos jovens. Filmes de ficção e animações também são excelentes ferramentas para relacionar o estudo da História e as obras cinematográficas. Temas como distopias, viagens no tempo, percepções subjetivas ou personagens mitológicos são ferramentas profícuas de análise de contexto e impressões sobre os períodos históricos, contextos artísticos ou a

própria construção da narrativa histórica.

Vale ressaltar que toda proposta será baseada nos valores e objetivos da instituição, levando o aluno para uma relação criativa entre o cinema, as aulas e a instituição.

Avaliação:

Avaliar a partir dos limites exclusivos da sala de aula uma produção artística sempre é um desafio. Compreende-se que essa disciplina deve ser dinâmica e possibilitar ao estudante o enriquecimento histórico-cultural. Possibilidades de demonstração do trabalho realizado pelos estudantes a partir das feiras do conhecimento, festivais de arte, mostras de cinema, produção de documentários e materiais audiovisuais, projetos de leitura e saraus que relacionem a obra cinematográfica e a literatura são possibilidades e meios de avaliação.

A BNCC é clara ao dizer que o trabalho em arte no Ensino Médio deve promover a relação entre culturas e saberes, o que possibilita o aluno a ter interação com distintas manifestações culturais na sua comunidade. Dentro destes termos, é essencial que os alunos assumam um papel protagonista como apreciadores da arte e também como criadores de arte, como de fato artistas. Para tanto, o professor necessita acompanhar todo o processo pessoal de cada aluno e sua relação com as propostas desenvolvidas na escola, observando as atividades e seus registros (nas diversas linguagens), implicando um olhar atento.

A avaliação em Arte deve constituir uma situação de aprendizagem em que o aluno possa verificar o que aprendeu, retrabalhar os conteúdos, e também possibilitar ao professor avaliar como ensinou e a maneira que os alunos aprenderam. Os alunos possuem diferentes modos de articular os conteúdos aprendidos, cada qual reinterpreta o conteúdo a partir de sua interpretação. Portanto, não cabe esperar um padrão de reprodução do conteúdo, mas a reinterpretação do conteúdo como construção poética e conceitual do aluno, nos quais subjetividade e cultura se entrelaçam. O aluno é partícipe do processo de avaliação e deve ter no professor um aliado e entusiasta de seu processo. Para isso, é importante o acolhimento do aluno por esse professor, e que se estabeleça uma relação de confiança, na qual não prevaleça o gosto pessoal do professor e que se utilize critérios muito bem fundamentados que não tendenciem apenas ao quantitativo.

Daí a importância de ter critérios muito claros aos alunos, privilegiando o qualitativo sobre o quantitativo, trazendo a avaliação não como o fim de um processo, mas como parte dele na construção do conhecimento. Recomenda-se que, a partir desta perspectiva de um aluno mais autônomo e protagonista de suas decisões e criações, a avaliação em Arte possa ser processual, levando como base as competências da área de Linguagens e suas tecnologias, devendo abranger todo o processo de aprendizagem. Levando em consideração a metodologia para a realização de produções artístico/culturais, o professor necessita acompanhar todo o processo pessoal de cada

aluno e sua relação com as propostas desenvolvidas na escola, observando as atividades e seus registros (nas diversas linguagens), implicando um olhar atento.

A avaliação no processo de ensino e aprendizagem de Arte precisa ser realizada com base nos conteúdos, objetivos e orientação do projeto educativo na área e tem três momentos para sua concretização:

- a avaliação pode diagnosticar o nível de conhecimento artístico e estético dos alunos, nesse caso costuma ser prévia a uma atividade;
- a avaliação pode ser realizada durante a própria situação de aprendizagem, quando o professor identifica como o aluno interage com os conteúdos e transforma seus conhecimentos;
- a avaliação pode ser realizada ao término de um conjunto de atividades que compõem uma unidade didática para analisar como a aprendizagem ocorreu.

No que diz respeito à avaliação dos conhecimentos históricos da produção artística elaborada como resultado final da disciplina, ressaltam-se algumas considerações importantes: A valorização do protagonismo juvenil durante todo o processo de pesquisa, desde das análises iniciais sobre as fontes históricas aos elementos que permearam a elaboração, pesquisa e realização do produto final. A ferramenta de avaliação do conhecimento histórico adquirido deve recair sobre a apropriação, o envolvimento e pesquisa realizada pelo estudante. Analisando a sua capacidade de transmissão, resolução de problemas, organização e cumprimento das atividades propostas em conjunto com o professor.

Referências:

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

AZZI, R. Cinema e educação: orientação pedagógica e cultural de vídeos. São Paulo: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. Ministério da Justiça. Gabinete do Ministro. Portaria n.º 368, de 11 de fevereiro de 2014. Brasília, 2014.

_____. Referenciais Curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos. 2019. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>. Acesso em: 25/01/2020.

CARVALHO DO NASCIMENTO, J. (2008). Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. *Fênix - Revista de História e Estudos Culturais*, vol. 5, ano V, nº 2. Disponível em: <https://revistafenix.emnuvens.com.br/revistafenix/article/view/34>.

DORMIEN, I. K. Jogos teatrais. São Paulo: Perspectiva, 2001. FERRO, M. Cinema e História. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HERNANDÉZ, F. Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MACHADO, A. (Org.). Made in Brasil: três décadas do vídeo brasileiro. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

MARTIN, M. A linguagem cinematográfica. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MASCARELLO, F. (Org.). História do cinema mundial. Campinas: Papyrus, 2006.

MEIRELLES, W. R. O cinema na história: o uso do filme como recurso didático no ensino de história. *História & Ensino*, Londrina, v. 10, p.77-88, 1995.

NAPOLITANO, M. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003.

NOVA, C. O cinema e o conhecimento da história. *Olho da História*, Salvador, v. 2, n. 3, p. 226, nov. 1996.

PALLOTTINI, R. Dramaturgia: a construção do personagem. São Paulo: Ática, 1989. PARAIRE, P. O cinema de Hollywood. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

RAMOS, A. D. Mídia e Arte: aberturas contemporâneas. Porto Alegre: Zouk, 2006. SANTAELLA, L. A percepção. São Paulo: Experimento, 1993.

SARAIVA, L.; CANNITO, N. Manual de roteiro, ou Manuel, o primo pobre dos manuais de cinema e TV. São Paulo: Conrad, 2004. SPOLIN, V. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 2005. _____. Jogos teatrais na sala de aula. São Paulo: Perspectiva, 2007.

VASCONCELOS, L. P. Dicionário do teatro. São Paulo: Coleção L&PM Pocket, 2009.

WISNIK, J. M. O som e o sentido. Uma outra história das músicas. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.