



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luciano de Melo Dias

**CINEMA E ENSINO DA ARTE:
POSSÍVEIS TRIANGULAÇÕES**

Rio de Janeiro

2024

Luciano de Melo Dias

**CINEMA E ENSINO DA ARTE:
POSSÍVEIS TRIANGULAÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Adriana Mabel Fresquet.

Rio de Janeiro

2024

CIP - Catalogação na Publicação

D541c Dias, Luciano de Melo
 Cinema e Ensino da Arte: Possíveis triangulações /
 Luciano de Melo Dias. -- Rio de Janeiro, 2024.
 250 f.

 Orientadora: Adriana Mabel Fresquet.
 Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
 de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
 Graduação em Educação, 2024.

 1. cinema. 2. audiovisual. 3. ensino da arte. 4.
 abordagem triangular. 5. educação básica. I.
 Fresquet, Adriana Mabel, orient. II. Título.

Esta tese é dedicada ao encontro intelectual de Alicia Vega e Ana Mae Barbosa.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Adriana Fresquet por inspirar como uma das principais referências e por acreditar que um dia esta pesquisa estaria transcrita no formato de tese.

Aos colegas do Cinead por toda a generosidade e acolhida. Em especial a Marta Chamarelli, Bruno Paes, Paulo Vaz e Wagner Barros, que contribuíram diretamente na elaboração desta tese.

Aos colegas do Cefet/RJ, em especial ao colegiado do ensino médio do Campus Maria da Graça e à Coordenação de Artes do Campus Maracanã que me proporcionam campo para as pesquisas na área de cinema e educação. À contribuição direta na discussão dos temas com Márcia Menezes, Ana Carolina Ferraz, Alberto Boscarino, Ulisses Carneiro, Felipe Pinto, Guilherme Vargas. E parcerias de outros e de todos os tempos do Cefet/RJ que me inspiraram e servem como exemplo: Paulo Bittencourt, Francesco Trotta, Esther Provenzano, Leydervan Xavier, Marli Carloni, Paulo Costa, Murilo Andrade (*in memoriam*), Carlos Gouvêa, Mariana Santanna, Leonel Aguiar, Tereza Fachada, Renilda Barreto.

Aos colegas da Rede Federal, pela inspiração e parcerias: Felipe de Angelis, Stela Rosa, Patrícia Barcelos, José Sóter, Paulo Tavares, Humberto Borges, Junior Lemos.

Aos colegas do Instituto Federal do Espírito Santo com quem convivi intensamente durante um par de anos e que me trouxeram de volta a inspiração do cinema na escola, junto da parceria em projetos e ideias: Maikon Chaider, Márcio Filgueiras, Léo Rocha, Marcelo Mendonça, Adílson Santos.

À turma do Laborav e da FEBF/UERJ que me proporcionou o alicerce desta tese: Alita Sá Rego, Nélia Fonseca, Mauro Costa, Arthur William, Henrique Silveira.

Aos parceiros de sonoridade, pela compreensão nos momentos de ausência.

À minha esposa, Bibiana, companheira de tantas jornadas.

À minha família, por tudo.

Por que você faz cinema?

Para chatear os imbecis
Para não ser aplaudido depois de sequências dó-de-peito
Para viver à beira do abismo
Para correr o risco de ser desmascarado pelo grande público
Para que conhecidos e desconhecidos se deliciem
Para que os justos e os bons ganhem dinheiro, sobretudo eu mesmo
Porque, de outro jeito, a vida não vale a pena
Para ver e mostrar o nunca visto, o bem e o mal, o feio e o bonito
Porque vi Simão no Deserto
Para insultar os arrogantes e poderosos, quando ficam
como cachorros dentro d'água no escuro do cinema
Para ser lesado em meus direitos autorais.

(ANDRADE, Joaquim Pedro. In: Pourquoi filmez-vous? Paris: Libération, 1987)

DIAS, Luciano de Melo. Cinema e Ensino da Arte: Possíveis triangulações. Rio de Janeiro, 2024. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

RESUMO

A tese “Cinema e Ensino da Arte: possíveis triangulações” investiga as possibilidades do Cinema e Audiovisual dentro do componente curricular Arte na educação básica. Este trabalho é dividido em duas partes: uma primeira, com três capítulos que apresentam as peças e o manual do jogo, isto é, os documentos legais e normativos que definem o campo do ensino da arte na educação básica com atenção para o cinema e audiovisual, os ecos destes documentos nos livros didáticos e a figura do educador audiovisual como o docente de cinema no ensino da arte. A segunda parte deste livro é dedicada ao educador audiovisual em ação, com a análise de práticas de cinema na escola, aqui agrupadas em outros três capítulos relacionados a diferentes momentos do cinema com suas características técnicas e expressivas.

Palavras-chave: cinema, audiovisual, ensino da arte, abordagem triangular, educação básica.

RESUMO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS

ABSTRACT

The research investigates the possibilities of Cinema and Audiovisual within the Art curriculum component in basic education. This work is divided into two parts, a first part dedicated to the legal and normative documents that define the field of teaching art in basic education with attention to cinema and audiovisual and the echoes of these documents in coursebooks and in the figure of the audiovisual educator as the cinema teacher in art teaching; the second part is dedicated to the audiovisual educator in action, with the analysis of cinema practices at school that dialogue cinematic theory with the triangular approach to teaching art, grouped into moments of cinema with their technical and expressive characteristics.

Keywords: cinema, audiovisual, art teaching triangular approach, basic education.

RESUMO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA – ESPANHOL

RESUMEN

La investigación indaga en las posibilidades del Cine y el Audiovisual dentro del componente curricular de Arte en los niveles inicial, primario y secundario. Este trabajo se divide en dos partes: una primera dedicada a los documentos legales y normativos que definen el campo de la enseñanza del arte en la educación básica con atención al cine y al audiovisual y los ecos de estos documentos en los libros de texto y en la figura del educador audiovisual como docente de cine en la enseñanza del arte; la segunda parte está dedicada al educador audiovisual en acción, con el análisis de prácticas cinematográficas en la escuela que dialogan la teoría cinematográfica con el enfoque triangular de la enseñanza del arte, agrupadas en momentos del cine con sus características técnicas y expresivas.

Palabras clave: cine, audiovisual, enseñanza del arte, abordaje triangular, nivel primario y secundario.

Índice de figuras

Figura 1 – Efeito Kuleshov.....	72
Figura 2 - <i>Institut Lumière</i> - Protótipos de películas.....	79
Figura 3 - Plano do filme <i>L'Assassinat du duc de Guise</i> (1908).....	88
Figura 4 - A Chegada do Metrô na Estação Maria da Graça.....	97
Figura 5 - <i>Gazette des Sept Arts</i>	104
Figura 6 - Escala de planos.....	108
Figura 7 - Alicia Vega no <i>Taller de Cine para Niños</i>	115
Figura 8 - Disco de Newton.....	142
Figura 9 - Círculo de cores de Goethe.....	143
Figura 10 - Triângulo de cores. Vassily Kandinsky, 1925 – 1933.....	144
Figura 11 - <i>La biche au bois</i> (A corça na floresta) Georges Demeny, França, 1896. Filme colorizado à mão.....	147
Figura 12 - Síntese aditiva de cores.....	148
Figura 13 - Processo subtrativo. <i>The Old Family Toothbrush</i> (EUA, 1925).....	149
Figura 14 - Modelos para recortar e colorir do pão colorido.....	158
Figura 15 - Pintando o círculo cromático RYB.....	160
Figura 16 - Gráfico comparativo dos padrões de cores para monitores de computadores. ...	161
Figura 17 - Manipulação dos parâmetros da imagem (matiz, saturação e brilho).....	162
Figura 18 - Analisando as cores de uma imagem no computador. Aula de Artes no laboratório de informática, 2018.....	163
Figura 19 - Paleta de cores de um plano do filme <i>O Auto da Compadecida</i>	166
Figura 20 - Stan VanDerBeek e o <i>Movie Drome</i>	195
Figura 21 - Teatro Guarany, em Pelotas/RS.....	213
Figura 22 - Planos do filme <i>Os Óculos do Vovô</i> , de Francisco Santos.....	216
Figura 23 - Postagem da atividade no AVA.....	217
Figura 24 - <i>Playlist</i> com os exercícios de uma das turmas.....	221
Figura 25 - Pintando os óculos do vovô.....	223
Figura 26 - Montagem com as miniaturas dos filmes no <i>Youtube</i>	230

LISTA DE SIGLAS

ABPA – Associação Brasileira de Preservação Audiovisual

ANCINE – Agência Nacional de Cinema

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior

CEFET/RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

CINEAD – Cinema: aprender e desaprender. Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual

CineOP – Mostra de Cinema de Ouro Preto

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EaD – Educação a Distância

EM – Ensino Médio

FAEB – Federação de Arte Educadores do Brasil

GT – Grupo de trabalho

INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LECAV – Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual

MAM – Museu de Arte Moderna

MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

MEC – Ministério da Educação

MIS – Museu da Imagem e do Som

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PL – Projeto de Lei

PNAEEMI – Política Nacional do Audiovisual nas Escolas de Ensino Médio do Interior do país

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNED – Política Nacional de Educação Digital

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PNPA – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PPGE/UFRJ – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

RNP – Rede Nacional de Ensino e Pesquisa

SciELO – *Scientific Electronic Library Online* Biblioteca Científica Eletrônica

SERPRO – Serviço Federal de Processamento de Dados

SOCINE – Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	25
1.1 LDB E O ENSINO DA ARTE.....	26
1.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	35
1.3 POLÍTICAS NACIONAIS E O CINEMA NA ESCOLA.....	39
2 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – ARTE.....	44
2.1 O AUDIOVISUAL COMO LINGUAGEM PARA O ENSINO DA ARTE.....	47
2.2 ABRINDO OS LIVROS.....	50
2.3 ANÁLISES DO GUIA PNLD: PONTOS DE CONVERGÊNCIA E RUPTURA...54	
3 EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL E ENSINO DA ARTE.....	56
3.1 ABORDAGEM TRIANGULAR E O ZIGUE-ZAGUE NO CINEMA.....	58
3.2 TEORIA DO CINEMA, HISTÓRIA DO CINEMA, E ANÁLISE E CRÍTICA CINEMATOGRAFICA.....	64
3.3 AFINAL, É LINGUAGEM OU NÃO?.....	70

4 MOMENTO LUMIÈRE.....	78
4.1 OS VÁRIOS NASCIMENTOS DO CINEMA.....	78
4.2 O MOMENTO LUMIÈRE NO ENSINO DA ARTE.....	90
4.2.1 Minuto Lumière.....	93
4.2.2 Análises dos minutos.....	96
4.2.3 Outros minutos.....	99
5 MOMENTO CANUDO.....	101
5.1 A GÊNESE DE UMA NOVA ARTE.....	101
5.2 O <i>TALLER DE CINE PARA NIÑOS</i> DE ALICIA VEGA.....	112
5.2.1 Pedagogia Alicia - Uma pedagogia da acolhida.....	117
5.2.2 Cadernos do <i>Taller</i>.....	126
5.2.3 Triangulações do <i>Taller</i>.....	133
5.2.4 <i>Taller de Cine para Niños</i> e o ensino da arte.....	138
5.3 TEORIA DAS CORES E O CINEMA NAS AULAS DA ARTE.....	139
5.3.1 A cor no Cinema.....	145
5.3.2 A teoria das cores na sala de aula.....	154
5.3.3 A teoria da cor nas aulas de cinema – O Pião Colorido.....	157
5.3.4 A paleta de cores dos filmes.....	159
5.4 A PAISAGEM SONORA E O PONTO DE ESCUTA NO CINEMA.....	167
5.4.1 Paisagem sonora nos livros didáticos do PNLD.....	173
5.4.2 O ponto de escuta na escola.....	176
5.4.3 Triangulações do ponto de escuta.....	178
5.4.4 Aguçando a audiovisualização.....	184

6 MOMENTO YOUNGBLOOD.....	193
6.1 O CINEMA EXPANDIDO.....	193
6.2 REMIXANDO O CINEMA.....	205
6.2.1 Ver rever e <i>transver</i>.....	208
6.2.2 A aula de cinema.....	214
6.2.3 O remix na produção de cinema estudantil.....	224
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	232
BIBLIOGRAFIA.....	243

INTRODUÇÃO

A pesquisa “Cinema e Ensino da Arte: possíveis triangulações” investiga as possibilidades do Cinema e Audiovisual dentro do componente curricular Arte na educação básica. Este trabalho é dividido em duas partes: uma primeira parte com três capítulos que apresentam as peças e o manual do jogo, isto é, dedicada aos documentos legais e normativos que definem o campo do ensino da arte na educação básica com atenção para o cinema e audiovisual, os ecos destes documentos nos livros didáticos e a figura do educador audiovisual como o docente de cinema no ensino da arte. A segunda parte desta tese é dedicada ao educador audiovisual em ação, com a análise de práticas de cinema na escola, aqui agrupadas em outros três capítulos, cada um dedicado a um momento do cinema com suas características técnicas e expressivas.

Na primeira parte deste trabalho buscou-se realizar uma pesquisa bibliográfica para fundamentar teoricamente o cinema nas aulas de Arte, a figura do educador audiovisual, seus aspectos legais de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases em suas sucessivas atualizações, e verificar a presença do cinema e audiovisual nos livros didáticos de Arte. Na perspectiva de Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica difere da revisão bibliográfica uma vez que “vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente.” (Lima e Miotto, 2007, p.44). Na segunda parte da tese, buscou-se analisar práticas de cinema na escola a partir de uma pesquisa de arquivo com material de trabalho de professores e professoras de Arte que trabalham com cinema, e de registros das minhas práticas em sala de aula. A partir dos arquivos, escolhi, dentro de uma vasta gama de opções, exemplos que se identificassem com o recorte proposto dos momentos da história do cinema com o fim de analisar como se reflete a abordagem triangular (Barbosa, 1998, 2006) no ensino de cinema na escola.

A Arte é componente curricular obrigatório nos diversos níveis de ensino, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996. Esta legislação trouxe importante contribuição para a disciplina, pois anteriormente a lei 5692/71, da época da ditadura militar, trabalhava os conteúdos de arte no currículo com a então educação artística, como conteúdo curricular em vez de disciplina. Isso levava a interpretações que reduziam a importância da área de estudo (Barbosa, 1998). A legislação atual também não é clara quanto ao lugar do ensino da arte no currículo do ensino básico, permitindo, em uma

interpretação simplista, que apenas um ano no ensino médio e um ano no ensino fundamental atendam ao estabelecido.

Embora reconhecido como “modalidade artística”, talvez por seu surgimento recente, o cinema não é devidamente incluído nos estudos relativos à arte educação. Especificamente no que diz respeito à Arte na educação básica, não obstante que o nome do componente curricular seja Arte, as universidades têm formado profissionais em áreas ou habilidades específicas, notadamente em Música, Artes Visuais, Teatro e Dança. Essas quatro áreas são as apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como modalidades para o ensino da arte na etapa do ensino fundamental na educação básica.

Para o ensino médio, o audiovisual é sugerido como modalidade artística autônoma, com conteúdo próprio, embora os conceitos e os conteúdos sejam indicados de forma geral e há a indicação de que as modalidades artísticas possam ser consideradas separadamente ou articuladas entre si. Outras iniciativas reforçam a importância do estudo do Cinema como linguagem do ensino da arte para a educação básica, como o debate sobre a implementação de planos nacionais com responsabilidades compartilhadas entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, sendo o mais recente sobre a *Política Nacional do Audiovisual nas Escolas de Ensino Médio do Interior do país*, Projeto de Lei 3342 de 2023¹, e o surgimento e consolidação de cursos de licenciatura em cinema e audiovisual nas universidades públicas.

Fazendo um pouco de história acerca do meu percurso na área, até chegar a esta pesquisa, identifico o meu primeiro contato com o audiovisual nas aulas de Arte, ao concluir o estágio obrigatório do Curso Técnico em Eletrônica no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - Cefet/RJ, em uma divisão de mídia educacional da instituição na qual estudei e onde hoje leciono. Nessa época, já cursava a graduação em licenciatura em Educação Artística. Esta inclusão do audiovisual como fundamento no ensino da arte logo me chamou atenção e passei a participar mais intensivamente dando apoio técnico nas aulas – visto estar em um estágio de um curso técnico em eletrônica – operando e ajudando na operação das câmeras de vídeo, iluminação, e na edição linear, feita à época com uma ilha *U-matic*, geradores de caracteres e demais periféricos – e acompanhando as pedagogias de vídeo então utilizadas. Logo à frente prestei concurso e, logrando êxito, me tornei servidor técnico laboratorista do departamento no qual se davam essas aulas. Nos períodos finais da licenciatura, acompanhei estágio curricular nas aulas de produção de vídeo para a disciplina Arte. Também tive contato mais próximo com o acervo da instituição e

1 <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2372191> Acesso em outubro de 2023.

conheci o trabalho de outros professores que desenvolviam trabalho semelhante dez anos antes, desde 1993, quando o referido setor de mídia educacional foi criado.

Além dessas aulas de Arte, tive a oportunidade de trabalhar com o audiovisual ao lado de outros professores em diversos componentes curriculares do ensino médio, técnico, graduação e pós-graduação, o que ajudou a ampliar meu interesse nos temas relativos ao cinema e ao audiovisual, assim como ampliar minhas dúvidas e incertezas sobre tais práticas. Paralelo à experiência escolar, tive a oportunidade de trabalhar em algumas emissoras de TV aberta e TV universitária e em produtoras de vídeo.

Ao concluir a licenciatura, fiz alguns períodos da graduação em cinema, escolhendo disciplinas que, na minha visão, ajudariam no desenvolvimento da minha pesquisa. Sem a pretensão de me graduar em cinema, fiz a opção de continuar os estudos em nível de pós-graduação na área de ensino da arte, voltando meu projeto para as questões que surgiram do cinema nas aulas de Arte. Ao procurar programas de mestrado acadêmico, começou minha peregrinação acadêmica: entre as áreas de educação – “você quer pesquisar ensino da arte, vá na escola de arte”; – arte – “você está falando de cinema e audiovisual, procure um programa de comunicação”; – e comunicação – “se está falando de educação, procure a faculdade de educação”. Após um tempo nesta espiral, conheci o programa de mestrado que cursei, com concentração em educação, cultura e comunicação.

Neste período de técnico administrativo, ministrei oficinas de produção de vídeo para alunos e professores, oficinas de *Minuto Lumière*, e de outras práticas inspiradas nas pedagogias do cinema. Também contribuí para a criação de um ecossistema comunicativo para as atividades de extensão, oferecendo cursos de documentário, trabalhando na criação de programas experimentais de vídeo para a internet e de conteúdo para rádio web.

Em 2014 prestei novo concurso e fui trabalhar como professor do ensino básico técnico e tecnológico em um Instituto Federal integrando a equipe de um campus no interior do estado do Espírito Santo, onde pude ampliar a minha experiência de maneira significativa ao ter contato com estudantes de outra realidade, com um cotidiano diferente do que estava acostumado no centro do Rio de Janeiro. Por lá, ajudei na implementação do campus recém-inaugurado, produzi vídeos ao lado de alunos, conheci outras experiências de colegas de magistério com cinema na escola, lecionei em alguns cursos de extensão para a comunidade e fiz amizade com um cineasta amador local que fazia muito sucesso na região com seus longas-metragens independentes – experiência essa que rende assunto para outra tese – além de trabalhar com cinema no currículo das minhas aulas de arte para o ensino médio. Lecionei nessa escola por um par de anos e retornei ao Cefet para trabalhar no ensino médio com

turmas de Cinema e Audiovisual e turmas de Música, retomando meu trabalho nos cursos de pós-graduação e na produção de vídeos para EaD.

Conheci o trabalho do grupo CINEAD em 2010, através do livro *Imagens do Desaprender* (Fresquet, 2007) e logo me interessei pelos projetos de pesquisa desenvolvidos que foram apresentados na publicação. Ao longo da minha trajetória, fui conhecendo outras publicações e tendo contato, trocando ideias e sonhos com as pessoas do grupo, em eventos, congressos, reuniões. Sete anos após a minha última formação acadêmica – a conclusão do curso de mestrado – e colocando as ideias em prática, em aulas de Arte com turmas de ensino médio e turmas de educação e comunicação no curso de pós-graduação em Educação Tecnológica no Cefet/RJ, ingressei como aluno no curso de doutorado, no ano de 2020, fazendo parte do programa de pós-graduação em Educação na linha de pesquisa Formação Docente, Linguagens e Subjetividade. Feliz por ter uma orientação para minha pesquisa com sintonia – a ponto de chamar de nossa pesquisa –, eis que após a primeira semana de aulas é decretado o isolamento social pela pandemia de Covid. As aulas foram suspensas e só retomadas meses depois, na modalidade de ensino remoto, por reuniões em plataformas.

As minhas aulas no Cefet/RJ também voltaram na modalidade remota e tive a oportunidade de experimentar lecionando cinema pela internet, em aulas síncronas e assíncronas, tendo obtido resultados que superaram as minhas expectativas. No meio do curso de doutorado o meu pedido de afastamento para capacitação foi deferido, com fins de fazer um estágio de doutorado sanduíche na *Universidad de las Artes*, em Buenos Aires, orientado pela professora Gabriela Augustowsky, plano esse que também foi impossibilitado por questões restritivas da pandemia. Assim, não sendo mais possível pôr em prática a pesquisa que havia planejado – a partir dos processos que viveria com meus alunos em encontros presenciais – parti para um novo projeto de pesquisa.

Para dar início a esta tese busquei identificar o que já existe produzido neste campo de saberes e práticas. Para isso, a revisão bibliográfica teve como ponto de partida o catálogo de teses e dissertações da Capes, em um levantamento feito no ano de 2022, utilizando os descritores cinema escolar, cinema na escola, pedagogias do cinema e audiovisual. No descritor cinema escolar foi encontrada apenas uma dissertação de mestrado, e no segundo descritor – cinema na escola – foi encontrado o maior número de trabalhos, contando 36 dissertações de mestrado acadêmico, 7 trabalhos de conclusão de curso de mestrado profissional e 14 teses de doutorado, totalizando 57 ocorrências; os demais descritores contam com poucas ocorrências, como 2 dissertações de mestrado acadêmico com pedagogias do cinema. Este estágio da revisão proporcionou uma visão panorâmica sobre os trabalhos de

pesquisa que se identificam com os termos utilizados como descritores, uma vez que não é garantia que determinada pesquisa que verse sobre cinema e educação priorize tais palavras como descritores.

Entre estes trabalhos podemos destacar a tese de doutorado de Verônica Azeredo (2021), *Um vagalume suspende o céu: o “Taller de cine para niños” de Alicia Vega*, e a dissertação *Cinema na Escola: Aprender a construir o ponto de escuta*, de Glauber Resende (2013) que inspiraram as análises das experiências docentes desta tese; o trabalho de conclusão de curso de Rafael Romão (2022) *Caminhos Experimentais para a Educação Visual*, no Curso de Graduação de Licenciatura em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense, também contribuiu na percepção da figura do educador audiovisual.

Em sua pesquisa sobre Educação Audiovisual no âmbito da Licenciatura em Cinema e Audiovisual, Rafael Romão Silva reconhece três áreas de interseção entre a educação audiovisual e a escola: o Cinema, a Comunicação e a Arte. As três áreas apontam possíveis aprofundamentos desta tese sobre o cinema como linguagem para o ensino da arte, ao reconhecer diferentes abordagens, ou interfaces, do cinema na escola.

A primeira envolve a produção de obras diretamente para as escolas ou para o processo educativo escolar ou não-escolar; a segunda envolve a justificativa de que toda e qualquer obra contribui para a educação de seu espectador (...) e a terceira forma envolve que a produção do filme ocorra na própria escola, envolvendo a comunidade escolar – e isso pode ser feito também de várias maneiras. (Romão, 2017, p.35)

Isto é, no primeiro grupo, Educação Audiovisual e Cinema, estão as iniciativas desde a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo – INCE – em 1936, destinado à produção de filmes chamados educativos, até as atuais proposições chamadas de Cinema-Educação que compreendem a reflexão sobre a potência dos filmes e da prática cinematográfica, principalmente a partir das experiências de Alain Bergala (2008). O segundo grupo, Educação Audiovisual e Comunicação, é voltado para a educação midiática que parte de uma ideia de analfabetismo em relação às mídias e informação, constituindo uma área de pesquisa que dialoga com a educação e comunicação, com o objetivo de desmistificar a produção midiática hegemônica e preparar o estudante para o contato com as mídias de maneira mais ampla.

Aqui se insere mais uma fonte de informação para aprofundamento da pesquisa sobre o cinema como linguagem para ensino da arte: o mapeamento da professora Moira Cirello

Educação Audiovisual Popular no Brasil: Panorama 1990-2009, em que reúne as experiências de Educação Audiovisual Popular, práticas e trajetórias pedagógicas de oficinas e cursos livres em um recorte voltado às atividades educativas gratuitas, promovidas por entidade ou agremiação informal de pessoas, voltadas ao ensino dos meios de realização audiovisual a partir da popularização das câmeras filmadoras digitais na década de 1990. O terceiro grupo parte da interseção entre a Educação Audiovisual e a Arte, como o primoroso trabalho de Angel Roldán e a sua investigação sobre novas narrativas audiovisuais e como incluí-las em contextos educativos, em sua tese de doutoramento *A videoarte em contextos educativos. As novas narrativas audiovisuais e a sua inclusão curricular nos programas de Educação Artística numa perspectiva Artográfica* (Universidade de Granada, 2012)², no qual se destaca a necessidade de incluir o tratamento da videoarte na educação, e a pesquisa e desenvolvimento de novas estratégias de ensino artístico a partir dos cenários da Arte Contemporânea; e na pesquisa da professora Greice Cohn, *Pedagogias da videoarte: a experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas*³, são exemplos de tangências entre o cinema e a arte contemporânea, o cinema entra no currículo de Arte a partir de expansões do cinema.

Várias outras iniciativas no campo do cinema e educação, que inspiram a minha prática docente, contribuíram de alguma maneira para este texto, como o *Programa de Alfabetização Audiovisual* da UFRGS e o conjunto de ações que combinem o acesso; a reflexão e a produção audiovisual no âmbito educacional, como o *Festival Escolar de Cinema*; as formações docentes, as oficinas de audiovisual nas escolas da rede pública, e o acompanhamento de projetos de cinema e educação apresentados por professores em sala de aula; o projeto *Inventar com a Diferença* da UFF com as oficinas de cinema nas escolas públicas e a sua proposta de exercícios de cinema na forma de dispositivos; ampliando as fronteiras, a Rede Kino – Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual – com as publicações e os encontros e congressos trazendo ao diálogo as iniciativas no contexto latino-americano; e as oficinas de cinema da professora Alicia Vega, no Chile. São pesquisas, projetos, programas, iniciativas diversas, inspiradoras pelos princípios e metodologias e que convidam para um aprofundamento nas possíveis triangulações entre Cinema e ensino da arte

2 ROLDÁN, Angel. **Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva a/r/t/ográfica.** Disponível em <https://digibug.ugr.es/handle/10481/21630> Acesso em outubro de 2023.

3 COHN, Greice. **Pedagogias da videoarte: a experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas.** Disponível em: https://cinead.org/wp-content/uploads/2021/04/tGreice_Cohn.pdf Acesso em outubro de 2023.

que, mesmo embora não pensadas diretamente para o componente curricular, apontam percursos de práticas que cabem na proposta desta pesquisa de conceituar o Cinema como uma das linguagens para o ensino da arte, que encontra nelas inspiração e leituras diferentes para pensar e pesquisar.

A pergunta que orienta esta pesquisa é: de que modo o cinema e o audiovisual estão inseridos no componente curricular Arte na educação básica e como as práticas traduzem a abordagem triangular para o ensino da arte? Ao longo do processo esperamos nos deparar com novas questões que, com certeza, apontarão novos rumos para esta investigação, que reconhece de antemão o caráter ilimitado deste campo de estudo das pedagogias do cinema para a educação básica.

Em relação aos objetivos desta tese, ela **propõe analisar de que modo o cinema e o audiovisual estão inseridos nas aulas do componente curricular Arte para a educação básica**. Isto é, verificar o cinema como modalidade para o componente curricular Arte ao lado das outras quatro modalidades artísticas reconhecidas pelos documentos legais que servem de referência à educação básica. Para chegar neste objetivo geral, vamos percorrer alguns objetivos específicos como seguir pistas sobre o cinema no desenvolvimento da legislação sobre o ensino da arte e educação artística até a recente Base Nacional Comum Curricular; conceituar o cinema como Arte e estudar as possibilidades da abordagem triangular para o cinema e audiovisual no ensino da arte e seus entrelaçamentos com as pedagogias do cinema.

A estrutura da tese está organizada em duas grandes partes: na primeira – os capítulos 1, 2 e 3 são dedicados a refletir sobre como o cinema é visto na sala de aula, dentro do componente curricular Arte pelos documentos legais.

O primeiro capítulo propõe a leitura dos documentos relativos à educação básica com enfoque voltado ao cinema no componente curricular Arte, seguindo uma ordem cronológica de publicação. Tomamos como ponto de partida do recorte desta tese a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a lei 9294/96, seguida dos documentos de caráter referencial como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1998 e Ensino Médio de 1999. Mais à frente a pesquisa se volta à lei 13006/2014, chamada de lei do cinema na escola, e por fim o estudo da recém-promulgada Base Nacional Comum Curricular, documento de elaboração e implementação controversa.

O segundo capítulo do trabalho apresenta a pesquisa em livros didáticos de Arte com ênfase nas abordagens, orientações e sugestões sobre Cinema e Audiovisual. Neste tópico foi escolhido o recorte dos títulos que compuseram o Programa Nacional do Livro Didático PNLD para o triênio 2018-2020. Tais livros didáticos refletem em algum grau os aspectos das

leis e documentos normativos, colaborando para análise dos modos em que o cinema e o audiovisual se inserem no ensino da arte.

O terceiro capítulo apresenta a figura do educador audiovisual (Machado, 2018) como o profissional do campo cinema e educação, e as suas ferramentas para a prática docente como a abordagem triangular para o ensino da arte nas práticas de cinema na escola. O subcapítulo inicia com um histórico do cinema na arte educação, no contexto brasileiro. Em seguida, apresenta o estudo da arte educação e suas diferentes concepções ao longo da história, com ênfase na trajetória da educação nacional. Mais adiante, o texto apresenta a abordagem triangular para o ensino da arte (Barbosa, 1990, 1998, 2012) que consiste, resumidamente, em três movimentos – ler, contextualizar, fazer – posteriormente atualizado pela autora para “zigue-zague”. O capítulo termina com a conceituação de história, crítica e análise cinematográfica, recursos conceituais para a triangulação do educador audiovisual.

A segunda parte da tese – os capítulos 4, 5 e 6 – é organizada com inspiração na abordagem de Luc Vancheri, presente em seu livro *Le cinéma ou le dernier des arts* (Vancheri, 2018), isto é, organizada em momentos da história do cinema, com uma estrutura de texto que conta com a apresentação da concepção do cinema como arte de acordo com as correntes de teoria cinematográfica de cada período. Os momentos da história do cinema apresentada contam com a análise de exemplos de material de trabalho de docentes que trabalham com cinema na escola, em diálogo com as teorias do cinema e a abordagem triangular.

O quarto capítulo é dedicado ao Momento Lumière, em que um dispositivo para gravação e projeção de imagens em movimento impõe um modelo técnico e industrial de produção de filmes. São conceituados o cinema de atrações de André Gaudreault e Tom Gunning (Gaudreault; Gunning, 2006; Mascarello, 2006) e o *Film d'Art* (Sadoul, 1963) no qual o cinema inicia um processo gradativo de narrativização. A interlocução com a educação se dá nos exercícios Minuto Lumière, de Alain Bergala (Bergala, 2008) e desdobramentos na aplicação em sala de aula e em oficinas (Fresquet, 2010, 2013, 2019), buscando as linhas de interseção com a abordagem triangular para o ensino da arte.

O quinto capítulo é inspirado no Momento Canudo, em que o cinema passa a ser concebido e pensado como expressão artística; se desenvolvem as teorias do cinema que buscam pensar o específico filmico, isto é, o que distingue o cinema das demais expressões artísticas, é idealizado conceitualmente e teoricamente como arte autônoma, a partir do início da década de 1910, por Riciotto Canudo (Canudo, 2020); e o surgimento de Hollywood e a consolidação da indústria cinematográfica (Sadoul, 1963). São apresentados os conceitos de

cinema clássico, decupagem clássica e *raccord* (Elsaesser; Hagener, 2020; Aumont; Marie, 2003; Xavier, 2008), teoria clássica e teoria contemporânea do cinema (Metz, 2007; Deleuze, 2007, 2009). Esse capítulo apresenta três análises de práticas relacionadas com o momento histórico do cinema em questão: o trabalho da professora Alicia Vega, com a análise de fundamentos e aspectos do *Taller de Cine para Niños* (Oficina de cinema para crianças, em tradução livre) (Vega, 2012, 2023) que reflete uma abordagem do cinema como linguagem; e por duas outras análises de aulas com temas inspirados em elementos não-específicos do cinema, que foram incorporados pela sétima arte neste período chamado Momento Canudo. A abordagem do estudo da cor no cinema, a partir de experiências do autor em sala de aula, e o estudo do som no cinema pelo conceito de ponto de escuta em uma oficina de cinema na escola (Resende, 2013).

Por fim, o sexto capítulo tem como título Momento Youngblood, e é dedicado ao cinema expandido. Diz respeito à realização de obras audiovisuais exibidas de maneira diferente da sala de cinema tradicional. Trata-se de um reflexo do fenômeno da digitalização da imagem, com parte da produção realizada por artistas visuais fora da formação do cinema. Este conceito aponta para outras possibilidades do cinema além do filme narrativo (Vanderbeek, 1966; Youngblood, 1970; Dubois, 2004; Parente, 2020). A interlocução com a educação parte do conceito cinema expandido na sala de aula expandida (Fresquet, 2017), em que os elementos e dimensões da forma cinema se adaptam ao contexto escolar e resultam em expansões do cinema, assim como a prática e a fruição cinematográfica em ambientes distintos da sala de projeção resultam em uma sala de aula expandida. As análises que apresento nesse capítulo se dão a partir de uma prática de cinema realizada por mim no componente curricular Arte com turmas de ensino médio, na modalidade remota, sobre ver rever e *transver* (Fresquet, 2021). Foi possível, mesmo à distância, compartilharmos experiências sobre o filme *Os Óculos do Vovô*, de Francisco Santos (Galvão, 2018; Fresquet; Monteiro, 2021), e na análise de filmes realizados por estudantes para um festival de cinema estudantil.

1 LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS NORMATIVOS

Comumente chamado de sétima arte, termo inventado por Ricciotto Canudo há mais de 100 anos, é de se estranhar o porquê de o Cinema não constar como uma das modalidades para o ensino de arte formal nas escolas brasileiras, que reconhecem apenas quatro expressões artísticas como dignas de participar dos currículos das escolas de ensino fundamental e ensino médio. Seria por um velado preconceito em relação à capacidade da escola, seus professores e professoras, em lidar com aparato caro e de “difícil” manuseio? Seria pelo atraso comum na chegada de novas ideias e conceitos e de sua apropriação? Seria pela desconfiança na capacidade docente em operar os equipamentos? Ou uma questão de indisponibilidade financeira para bancar tal projeto em um cenário de carências de todo o tipo na escola?

O que há poucas décadas era um privilégio para as escolas afortunadas, tem se mostrado a cada ano mais acessível, e o que antes só era possível com um equipamento dedicado e oneroso, hoje está no bolso de grande parte dos estudantes e de professores com os *smartphones*, uma espécie de cinematógrafo moderno que grava, exibe e compartilha imagens em movimento. Nos últimos anos, em minha prática docente, vejo recorrentemente colegas e estudantes que não têm uma caneta à mão quando necessário, mas portam seus celulares, inclusive manuseando-os com certa destreza e intimidade.

O atraso na apropriação de ideias e ideais – na sociedade eurocêntrica de séculos – não se justifica pela velocidade da informação no mundo hiperconectado em que vivemos. Se é compreensível que o Barroco, que surgiu na Europa nos anos 1600, levou mais de um século para ser assimilado como o Barroco Mineiro no Brasil, – à época uma carta levaria algo em torno de três meses para atravessar o Atlântico de nau–, hoje em dia a comunicação é instantânea com qualquer ponto do planeta. Eu costumo contar uma *fanfic* para os alunos, de que uma vez eu peguei o carro e dirigi durante um dia inteiro para chegar ao meu destino, que visitava pela primeira vez. Chegando lá, no dia seguinte, ouvi um termo que as pessoas falavam e eu pensava que era uma gíria local, até descobrir que era uma palavra do refrão do último *single* de uma cantora famosa, lançado no dia anterior. Ainda que eu exagere nesta fábula, ela ilustra bem a velocidade da informação.

A questão financeira também não se justifica totalmente, visto que o projetor multimídia é mais acessível e menos caro que os projetores de película, e a tendência é que a mídia física – película, videocassete ou DVD – venha a ser suplantada pelo acesso aos dados

em nuvem, pela internet, ou simplesmente carregados em um *pendrive*, como já fazemos há anos. Sem pedir licença, o Cinema, em suas mais variadas expansões, vem entrando na escola. Discretamente, quase sem chamar a atenção, ajudando uma aula aqui, outra aula ali, em algum uso instrumentalizado, como os filmes nas aulas de História para ilustrar algum tema da lição, para promover debates e reflexão sobre diversos assuntos, ou nos telefones dos estudantes, competindo pela atenção com o professor.

1.1 LDB E O ENSINO DA ARTE

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – é a legislação que regulamenta o sistema educacional brasileiro. Esta lei, com base nos princípios presentes na Constituição Federal, reafirma o direito à educação desde a educação básica até o ensino superior. Teve sua primeira versão em 1961 seguida de duas promulgações, em 1971 e 1996, sendo a última promulgação que está em vigor. Conhecida por Nova LDB e pelo nome Lei Darcy Ribeiro – pela atuação do então senador na relatoria do texto final – o projeto que viria a se tornar a LDB nasceu na Câmara dos Deputados meses depois da promulgação da Constituição em 1988 e sofreu alterações ao longo de sua tramitação até a promulgação quase uma década depois, o que carrega em seu contexto uma série de avanços pensados na construção de um Brasil novo pois substituiu a lei anterior da época da ditadura militar. O texto base da LDB de 1996 vem sofrendo sucessivas alterações por outras leis que a atualizam, sendo um dos casos mais recentes o referente à Base Nacional Comum Curricular. Portanto, vamos apresentar ao longo da escrita deste capítulo as alterações que vão ter relação com o nosso objeto de pesquisa, isto é, o cinema e audiovisual na educação dentro do componente curricular Arte.

A LDB cita o ensino da arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. A citação apresenta as atualizações desde o texto base até a última atualização:

§2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da

educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

Podemos observar que, embora a redação tenha sido modificada com o correr dos anos, ela manteve a essência de considerar a arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. Vale observar que uma leitura mais superficial do texto permite interpretar que basta um ano do componente curricular em cada nível da educação básica para atender à lei, o que de fato ocorre em algumas escolas. Soma-se a isso a habilitação do professor em uma licenciatura de arte específica, em um cenário de carência de professores de outras áreas nas escolas públicas, o que leva muitas vezes um estudante a ter contato com apenas uma linguagem de arte “nos diversos níveis da educação básica”. O texto da Lei de Diretrizes e Bases, promulgado em 1996, passou (e ainda passa) por sucessivas atualizações e ampliações, por meio de resoluções que viram leis que atualizam a lei inicial. Em um breve documento de duas páginas, a resolução CNE/CEB n.º 2, de 7 de abril de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, cita a Educação Artística como área de conhecimento. No mesmo ano, a resolução CNE/CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, também aponta que as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para Educação Física e Arte como componentes curriculares obrigatórios. Estas diretrizes estão em consonância com a LDB promulgada dois anos antes, que preconizava que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, mas não acrescentam nada de novo, apenas reconhecem e reforçam o que já tinha sido dito no texto base de 1996 e não estipulam uma carga horária mínima, nem as linguagens da arte. Se o documento cita Arte de maneira genérica, abre-se para uma interpretação de que qualquer licenciatura atenda o que a lei determina, da polivalência ao professor de matemática que ensina desenho geométrico. Estas diretrizes só seriam ampliadas após pouco mais de uma década, em 2010, ao incluir as expressões regionais da arte nas determinações.

Dois anos após a publicação das diretrizes e quatro após a promulgação da LDB o Ministério da Educação publicou uma série de documentos mais extensos, com algum detalhamento sobre cada área da educação básica. Em relação ao recém-reconhecido componente curricular obrigatório, são dedicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, divididos em duas publicações: um livro dedicado às séries iniciais e outro dedicado às séries finais deste nível de ensino. Já os PCNs para o Ensino Médio são organizados por área de saber e o ensino da arte divide espaço com os demais componentes curriculares da área de Linguagens e Tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física.

De acordo com os dois livros dos PCNs para o ensino fundamental, o estudo da Arte compreende quatro modalidades específicas, a saber: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. O audiovisual é citado como apoio para estas atividades, como recurso tecnológico de apoio às demais modalidades artísticas, e não tem um campo de estudo delimitado, sendo apresentado como uma técnica de Artes Visuais na qual é sugerida a leitura apenas de aspectos visuais da obra e esquecidos os demais elementos desta linguagem, ou apresentada como uma maneira de registro no Teatro, na Música e na Dança. Para o ensino médio, as disciplinas são divididas em áreas de conhecimento, e a Arte ficou no grupo de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. As competências, as linguagens, os conceitos e os conteúdos são indicados de forma geral e “as modalidades artísticas podem ser consideradas separadamente ou articuladas entre si”⁴. **O audiovisual é citado como modalidade artística autônoma, com conteúdo próprio:** “Os PCNEM articularam sua proposta em Arte (...) a uma aprendizagem mais afeita às demandas interdisciplinares. Isso não significa a supressão de conteúdos específicos de artes visuais, dança, música, teatro e artes audiovisuais”⁵ e são “As linguagens da arte: artes visuais, audiovisuais, dança, música, teatro”⁶. Os parâmetros curriculares nacionais apresentam uma abordagem que indica a tendência de reconhecimento do cinema e audiovisual dentro do componente curricular, as artes audiovisuais passam a figurar como uma linguagem da arte entre as outras quatro já consolidadas.

Abrindo um parêntese para refletir sobre a conceituação do componente Arte, percebe-se uma normatividade pautada pelos campos de formação acadêmica docente: desde que se mudou o enfoque da formação polivalente do professor(a) da então Educação Artística – e mesmo nesta ainda se pode reconhecer as divisões entre as modalidades artísticas – o campo

4 PCNEM, p.181

5 Idem, p.182

6 Ibidem, p.183

de trabalho passa a se delimitar em uma das modalidades, notadamente Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, e este movimento acompanha a mudança de denominação do componente curricular para Arte, como veremos mais à frente. Nos parâmetros para o ensino médio o audiovisual é enumerado como de igual relevância junto das outras quatro modalidades comumente abordadas, ainda que na aplicação, no chão das salas de aula e nas grades curriculares, o cinema e audiovisual não tenham ganhado a mesma atenção.

Ao longo dos anos que seguiram à publicação dos parâmetros, aconteceram políticas públicas relevantes que resultaram em atualizações do texto base da LDB e não dizem respeito diretamente ao cinema e audiovisual, embora cite expressamente o ensino da arte. A Lei 10.639/03⁷ obriga as escolas de ensino fundamental e médio a adotarem em seus currículos conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira. O conteúdo programático deve incluir o estudo da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura afro-brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. A lei também aponta que o calendário escolar deve incluir o dia 20 de novembro como data comemorativa ao Dia Nacional da Consciência Negra.

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Triste realidade de um país precisar estipular uma lei para que se aborde conteúdos sobre a sua própria história e cultura. No segundo parágrafo, o texto faz referência especial à Educação Artística e à Literatura, o que abre para uma interpretação apressada de que estes conteúdos devem ser trabalhados só nestas duas áreas. A Arte e a Cultura são bens imateriais de um povo, e um povo que se respeita, valoriza e conhece a sua própria arte, o seu próprio

7 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em outubro de 2023.

caldeirão cultural. Implicitamente, o texto da lei sugere que a Literatura não é uma Arte, ou ao menos não é na Educação Artística o seu lugar.

Em seguida, há o parecer CNE/CEB nº 22/2005, aprovado em 4 de outubro de 2005, com a solicitação, por parte da Federação de Arte Educadores do Brasil – FAEB –, de retificação do termo que nomeia a área de conhecimento Educação Artística pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro” para o ensino fundamental. A resolução CNE/CEB nº 1, de 31 de janeiro de 2006, aprova a alteração nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, apenas adicionando a denominação “Arte”, sem acrescentar a descrição das linguagens ou modalidades da arte citadas no parecer aprovado. Aqui se apresenta uma situação legal curiosa, em que o componente curricular é denominado Arte para o ensino fundamental e Educação Artística para o ensino médio, uma vez que a alteração só foi homologada nas diretrizes do ensino fundamental. Ainda que a resolução que aprova o parecer tenha excluído a descrição das linguagens, já se mostra o movimento político de se definir o campo de atuação da Educação Artística dentro destas quatro modalidades.

Em 2008, outra lei (11.645/08⁸) tornou obrigatório também o estudo da história e da cultura indígena, incluindo a contribuição na formação da sociedade brasileira, conforme a lei anterior. Mais triste ainda é levar cinco anos de atraso para se reconhecer a legitimidade cultural do povo indígena, que se tinha esquecido na lei de 2003, – ironicamente o povo originário, que já estava cá por estas terras bem antes da chegada dos europeus e africanos. O conteúdo desta atualização da lei anterior, embora necessário e justificado, está em dissonância com o mesmo documento base que já tinha sido alterada a denominação Educação Artística para Arte, e insiste na denominação Educação Artística, ignorando o objeto do parecer CNE/CEB nº 22/2005 e da resolução CNE/CEB nº 1, de 31 de janeiro de 2006 para o ensino fundamental. Apenas uma confusão conceitual que perdura.

No mesmo ano de 2008, é sancionada a Lei Nº 11.769⁹, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, sendo conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular. A aprovação desta lei foi, sem dúvida, uma grande conquista para a área de educação musical no país, possibilitando, ao menos, a ampliação do número de arte-educadores nos quadros da rede pública, assim como a oferta do conteúdo no currículo. Chama a atenção nesta lei, o veto à formação específica na área de música para ministrar o conteúdo. A mensagem de veto aponta que

8 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em outubro de 2023.

9 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em outubro de 2023.

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4o) e de língua estrangeira (art. 26, § 5o), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos.

Quando o texto do veto fala “que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente”, eu já penso no Djavan dando umas aulas de música na minha escola. Ou, quem sabe o Chico, podendo ser qualquer um: o Buarque, o César, ou ainda o saudoso Science, com uma oficina de Maracatu. Não, este veto não foi pensado nos Chicos nem no Djavan, na melhor das hipóteses foi para poder aproveitar pessoas com formação em área distinta para ocupar o lugar de alguém formado na área específica, trazendo a reboque questões salariais e comprometendo a qualidade das aulas. Se por um lado a área da música consegue a conquista de um espaço “obrigatório” no currículo, por outro, este espaço pode ser ocupado por qualquer profissional atuante, entenda-se isso como for.

Mal comparando, o cinema está lá atrás nessa corrida, pois não consta como uma das linguagens citadas na resolução de 2006 e só é citado em um documento auxiliar (os PCNs) para o ensino médio. Este veto também defende a ideia de que não há necessidade de formação específica para ministrar conteúdos dos demais componentes curriculares como Matemática e Física. Ainda que possamos questionar estes pontos, a mensagem de veto é apenas uma justificativa, sendo fato não constar na lei ao menos a exigência de formação específica para os conteúdos de música; esta brecha abre uma jurisprudência para a interpretação de se prescindir de formação específica para os demais conteúdos do componente curricular Arte (ou Educação Artística).

Dois anos depois, é promulgada a resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Seguindo o

recorte proposto nesta pesquisa, observamos que o artigo 14 aponta os componentes curriculares para a base nacional comum, se assume o nome Arte para o componente curricular na educação básica – ensino fundamental e médio – e não descreve suas diferentes linguagens.

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

(...)

d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;

(...) (p.187, 2013)

Este documento de 2010 é mais extenso que o anterior de 1998, e reúne, em uma só resolução, as diretrizes para as diversas modalidades de ensino, como a educação infantil, educação de jovens e adultos, educação rural, indígena e quilombola, especial, profissional e tecnológica, entre outras. O documento também faz indicação para a organização das turmas, e cita Arte como exemplo para a possibilidade de organização de classes ou turmas com estudantes de séries distintas.

A organização de turmas seguia o pressuposto de classes organizadas por série anual. Com a implantação da Lei, a concepção ampliou-se, uma vez que poderão ser organizadas classes ou turmas, com estudantes de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares (inciso IV do artigo 24 da LDB).

A redação das diretrizes faz um enunciado semelhante à lei do ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira ao destacar o ensino de línguas estrangeiras e arte dos “outros componentes curriculares” como em uma espécie de prioridade na organização de séries anuais, em um claro movimento de se precarizar o ensino de arte e de língua estrangeira, ou relegá-los a uma atividade extra em contraturno. A resolução que define as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 já aponta uma nova descrição para o componente curricular Arte (nº 2, de 30 de janeiro de 2012).

Na área de Linguagens, indica como componente obrigatório “Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical” (2012, p. 3) e determina componentes obrigatórios que devem ser tratados em uma ou mais das áreas de conhecimento para compor o currículo, constando o ensino da Arte, “especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo” (2013, p. 196). Entre idas e vindas, volta-se a uma confusão conceitual em que aparentemente Teatro e Dança se juntam em artes cênicas. No ano seguinte foi lançada a compilação Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013), que reúne uma série de resoluções, pareceres, reexames e revisões de diretrizes educacionais, ao organizar e proporcionar acesso atualizado a informações legais para interessados e responsáveis pela educação em nível nacional.

Não obstante, após a aprovação da retificação e definição do termo na resolução de 2010, com uma década de atraso, a lei nº 13.278/2016 atualiza o texto da LDB e estende o conceito e a definição à Educação Básica, isto é, também ao ensino médio, citando quatro expressões artísticas: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, pedido que já havia sido feito pela FAEB, cujo parecer foi aceito, mas que na promulgação da lei em 2006 ficou de fora a citação das modalidades. Em que pese a importância de se exigir uma formação específica em cada área, em oposição à prática polivalente, quando se fortalecem as quatro linguagens artísticas, ao mesmo tempo se exclui todas as outras que não foram citadas, ou se supõe que deveriam integrar uma das quatro grandes áreas consolidadas do ensino da arte.

Em 2014 é promulgada a lei 13.006/2014, também chamada de lei do cinema na escola, que define a obrigação de se exibir duas horas mensais de cinema nacional nas escolas de Educação Básica. O projeto de lei é datado de 2008 e percorreu um longo caminho até sua transformação em lei em 2014. No ano de sua promulgação, o congresso rejeitou um substitutivo ao projeto de lei que propunha a exibição de filmes como conteúdo programático da disciplina Arte, na qual a exibição de filmes nacionais seria apenas um indicativo e não uma obrigatoriedade, e a lei sai com seu texto original¹⁰, sendo a exibição de filmes parte do currículo complementar integrado à proposta pedagógica da escola. Reconhecendo o avanço na promulgação desta lei, percebe-se que ela ainda carece de regulamentações. Em um texto bem sintetizado, a lei deixa em aberto a maneira de se atendê-la, assim como decisões sobre a

10 “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por no mínimo duas horas mensais”

criação de um acervo audiovisual livre de direitos autorais para uso em ambiente escolar, compra e manutenção de equipamentos, curadoria dos filmes a serem disponibilizados, e ainda sobre o que se considera cinema nacional, – se só filmes registrados na Ancine ou se consideram filmes universitários, estudantis e produções independentes que não tenham este registro formal. Também carece indicar se haveria e quais seriam as penalidades por não atender à lei.

Em função da promulgação desta lei foi formado um grupo de trabalho *Cinema na escola*, criado em junho de 2015, na 14ª Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, a partir de um debate para a regulamentação da Lei. O debate gerou uma comissão no âmbito do Ministério da Cultura, do Ministério da Educação, e de membros da sociedade civil para elencar os principais tópicos a serem estudados para o sucesso da implementação da Lei. Este grupo se constituiu em três subgrupos: formação docente, acesso e fomento. Os encontros desses grupos em 2015 resultaram em um texto, entregue ao Conselho Nacional de Educação no ano seguinte e posteriormente apresentado na Mostra de Cinema de Ouro Preto de 2016. Ainda que a referida lei diga respeito ao encontro do cinema com a escola como componente curricular complementar, até hoje não existe algum documento oficial que defina exatamente o que isto significa. Mas, concretamente, não se refere à exibição de no mínimo duas horas de filmes nacionais dentro do componente curricular Arte. Percebemos que esta pesquisa dialoga diretamente com as observações sobre a regulamentação da lei, em especial as discussões desenvolvidas no grupo de trabalho “formação docente”. Uma publicação de 2015 traz reflexões e propostas teórico-metodológicas sistematizadas por profissionais de diferentes grupos de pesquisas das universidades brasileiras, professores de Educação Básica e cineclubistas que trabalham na interface cinema e educação, a propósito da lei 13006/14.

Dentro destas reflexões e propostas, no texto *Fronteiras do Imaginário: cinema-poesia nas escolas de educação básica*, Ana Lucia Soutto Mayor e Cristina Miranda (2015) refletem sobre possibilidades de articulação da lei do cinema na escola com os conteúdos escolares e os diferentes componentes curriculares, e abordam o papel das disciplinas artísticas no currículo escolar da educação básica (Mayor, Miranda, 2015, p. 134). O texto aponta semelhanças destas disciplinas artísticas com as propostas de regulamentação da lei, dimensão do currículo e de outros espaços, e pensa a escola como um espaço para essas vivências, como um espaço comprometido com a suspensão, fora da lógica produtiva. Concordo com a afirmação das autoras a respeito da inserção do cinema no currículo escolar como uma experiência efetivamente artística, congruente com a formação estética audiovisual inscrita no campo da educação transformadora. No entanto, a lei por si só não resolve, necessitando de

regulamentação por decretos que detalhem as condições e possibilidades para sua plena implementação, entre outros aspectos, que podem ajudar também na possível implementação do cinema nas escolas como linguagem para o ensino da arte no currículo básico. Alguns avanços na esperada regulamentação da lei do cinema na escola, embora não sejam determinantes, ajudarão a pavimentar o acesso dos estudantes a filmes, a proporcionar a apreciação de filmes nacionais dentro do horário escolar, criando espaços de fruição audiovisual e de acesso a bens culturais. Para tanto, se faz necessária a continuidade e a atualização das propostas de regulamentação à lei.

1.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento com caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, elaborado em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) por um grupo multidisciplinar de especialistas. Este documento propõe se pautar em princípios éticos, políticos e estéticos visando a formação humana integral e a construção de uma sociedade democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (DCN). Objeto de ampla discussão por setores acadêmicos, com a troca de governo do golpe de 2016 o documento deu uma guinada em sua elaboração e passou por mudanças em sua estrutura e texto até a sua publicação um par de anos depois. A LDB promulgada em 1996 já previa tal base comum com conteúdos mínimos a serem adotados nos currículos escolares, norteados pelos parâmetros e diretrizes curriculares:

Cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996; ênfase adicionada, Inciso IV do Artigo 9º).

Mais à frente, o texto da LDB retoma esta parte comum dos currículos escolares, apontando que a base comum deve ser complementada por uma parte diversificada do currículo, parte esta elaborada de acordo com características locais, regionais e culturais.

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996; Artigo 26)

A partir desta semente do plano na LDB, atualizada pelas sucessivas resoluções ao longo dos anos que se seguiram, outros documentos prepararam o terreno para a implementação da base comum curricular: os parâmetros e as diretrizes curriculares, já prevendo a futura discussão e conseqüente implementação da base. No ano de 2014, com duas versões das diretrizes e com mais de uma década da publicação dos parâmetros curriculares, a Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014 regulamentou a última edição¹¹ do Plano Nacional de Educação (PNE). Com o objetivo de promover uma melhoria da qualidade da Educação Básica, o plano apresenta citações à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dentro das vinte metas propostas. Um marco importante no processo de elaboração, o Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC instituiu uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Em três meses a primeira versão é escrita e disponibilizada para consulta, em setembro de 2015.

Após uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar, seis meses após a divulgação, em maio de 2016, a segunda versão da BNCC é disponibilizada, meses antes da destituição da presidenta pelo congresso. Antes de completar um ano da segunda versão e mais uma rodada de consultas e discussões com a comunidade acadêmica, desta vez com novos consultores e descartando as discussões anteriores, em abril de 2017 o MEC entrega a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação infantil e do ensino fundamental ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em 22 de dezembro de 2017, o CNE apresenta a resolução CNE/CP nº 2 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. Passado um ano, em 14

11 O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961.

de dezembro de 2018, o Ministério da Educação homologa o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do ensino médio, e a resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 instituiu a Base Nacional Comum Curricular na etapa do ensino médio, como etapa final da educação básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da educação infantil e do ensino fundamental.

Outras resoluções entraram em vigor neste meio tempo entre a primeira versão e a versão final do documento da base comum curricular, que diziam respeito ao componente curricular Arte: A Lei nº 13.415, de 2017 já previa a inclusão obrigatória de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia na Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio. No fim de 2018, ocorre uma atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que define o componente curricular “arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro” através da resolução nº 3, de 21/11/2018. Esta atualização exclui o Cinema, chamado de artes audiovisuais no PCNEM, do grupo das linguagens do ensino da arte.

Ao apresentar a área de Linguagens e Tecnologias, a terceira versão do texto da Base Nacional Comum Curricular dedicado ao Ensino Médio propõe o Audiovisual ao lado das outras quatro linguagens-área já consolidadas:

A pesquisa e o desenvolvimento de processos de criação de materialidades híbridas – entendidas como formas construídas nas fronteiras entre as linguagens artísticas, que contemplam aspectos corporais, gestuais, teatrais, visuais, espaciais e sonoros – permite aos estudantes explorar, de maneira dialógica e interconectada, as especificidades das Artes Visuais, do Audiovisual, da Dança, da Música e do Teatro. (BRASIL. Ministério da Educação, 2016, p. 474)

Esta citação da BNCC sugere o Audiovisual como uma das modalidades artísticas – vamos chamar aqui de linguagem-área – já preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, e depois excluída na resolução que atualizou as Diretrizes para o Ensino Médio em 2018. Neste longo caminho de consolidação como linguagem do ensino da arte, o cinema dá um passo para frente e um para trás. A versão final homologada da BNCC, com a inclusão da etapa do ensino médio, foi publicada com modificações no texto desta última versão que citamos acima. Percebemos que, embora mude a redação do texto, este

continua a sugerir o audiovisual como uma das linguagens da arte e inclui também as artes circenses junto às outras quatro linguagens artísticas.

A proposta de progressão das aprendizagens no Ensino Médio prevê o aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação autorais nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, do teatro, das artes circenses e da música. (BNCC/EM, 2016, p.484)

Os dois documentos elencam sete competências específicas a serem desenvolvidas pela área, e apresentam uma média de quatro habilidades para cada competência. Neste documento final da BNCC, que reúne as bases para o ensino fundamental e ensino médio, há um maior detalhamento das competências para a área de Linguagens e Tecnologias. Mantendo o texto idêntico para a sexta competência específica nos dois documentos, na versão final, com um detalhamento maior, volta a sugerir o audiovisual como uma das principais linguagens da arte, e desta vez não cita as artes circenses.

Pretende-se também que sejam capazes de participar ativamente dos processos de criação nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, da música e do teatro e nas interseções entre elas e com outras linguagens e áreas de conhecimento (BNCC EM, 2016, p.496)

O mesmo ocorre ao apresentar uma das quatro habilidades relacionadas à sexta competência específica, em que o texto da versão anterior não faz referência às linguagens da arte, ao contrário da versão final.

(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas interseções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. (BNCC/EM, 2016, p.496)

Ainda que a BNCC não se proponha a fazer um detalhamento de cada componente curricular, nota-se que, sempre que o texto se refere às linguagens da arte, cita o audiovisual em igual importância às outras quatro linguagens artísticas tradicionalmente aceitas. Em que pese a necessidade de se discutir e implementar uma base nacional comum curricular, chama atenção o fato de se reelaborar documento tão importante em tão pouco tempo, sendo dois anos para a educação infantil e ensino fundamental, e três anos de discussão para o ensino médio, em uma conjuntura tão complicada. Vale lembrar o contexto social e político da época, em que essa nova discussão tem início junto ao processo de destituição da presidenta da república através de um golpe parlamentar, em que o vice-presidente que assumiu fez trocas substanciais no MEC e em suas autarquias como o INEP, e a homologação dos documentos finais dos diversos níveis da Educação Básica ocorre antes do fim do mandato tampão, atendendo a interesses outros que divergiam de toda a construção dialógica anterior. Este foi o início de um período duro para a escola que foi se agravando com cortes orçamentários, perseguições de cunho ideológico e político a professores e professoras, falta de concursos para a carreira de professor, intervenções federais nas reitorias de universidades, institutos federais, inclusive na instituição em que trabalho. Para piorar, eclodiu a pandemia de Covid-19, que teve como uma de suas consequências a suspensão das atividades acadêmicas e o posterior retorno com atividades remotas.

1.3 POLÍTICAS NACIONAIS E O CINEMA NA ESCOLA

A lei 14.533/23 é a mais recente que apresenta aspectos diretamente relacionados ao escopo desta pesquisa sobre o cinema na escola. Promulgada em janeiro de 2023, institui o **Plano Nacional de Educação Digital**, que prevê, entre outras coisas, o treinamento de competências digitais, midiáticas e informacionais, a facilitação ao desenvolvimento e ao acesso às plataformas e repositórios de recursos digitais, e a implantação e integração de infraestrutura de conectividade para fins educacionais. Ainda, em setembro deste ano, o Governo Federal lançou a **Estratégia Nacional de Escolas Conectadas**¹² para levar internet a mais de 138 mil instituições até 2026, iniciativa, coordenada pelos ministérios das Comunicações e da Educação, terá investimento total de R\$ 8,8 bilhões para universalizar a

12] Disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2023/setembro/governo-federal-lanca-estrategia-nacional-de-escolas-conectadas-para-levar-internet-a-138-3-mil-instituicoes-ate-2026>. Acesso em: outubro 2023.

conectividade na educação básica. Levando em conta que mais de 80% do conteúdo digital é audiovisual, se torna urgente a regulamentação desta lei atrelada às leis anteriormente mencionadas, especialmente a 13.006/14 do cinema nas escolas e as leis 10.639/03 e 11.645/08 sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena respectivamente, articuladas ainda com a Lei Geral de Proteção de Dados (13.907/18) e todas as que regem acessibilidade e tecnologias assistivas. Somente articulando as regulamentações destas leis será possível alguma forma de curadoria que fuja do algoritmo do *streaming* e da manipulação do mercado que deixa aberta a autorização de parcerias público-privadas, no último parágrafo da lei que institui a Política Nacional de Educação Digital, sancionada neste ano.

Embora reconheça que a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas é uma necessidade na nossa sociedade contemporânea, cada vez mais atravessadas pela tecnologia, é preciso tomar medidas que garantam a privacidade dos dados de docentes e discentes da educação básica e superior, assim como se garanta a soberania nacional e fundamentalmente assegurar um conteúdo digital estético, ético que valorize a produção nacional e latino-americana. A esfera pública e as diferentes atividades cotidianas têm sido profundamente modificadas pela cultura digital e pelas diferentes formas de gestão tecnológica e todas elas precisam ser atravessadas pela responsabilidade ética e social desta empreitada.

Cabe ressaltar alguns projetos de lei que tramitam nas casas legislativas e que são de interesse desta pesquisa sobre o cinema como linguagem para o ensino da arte. O PL 3342/2023, que institui a **Política Nacional do Audiovisual nas Escolas de Ensino Médio do Interior do país**¹³, é um projeto de lei que tem como objetivo apoiar o desenvolvimento da produção audiovisual nas escolas de ensino médio do interior do país, como ferramenta de promoção dos direitos à educação e à cultura. A redação da proposta elenca os objetivos:

- I- Equipar as escolas do interior com os recursos tecnológicos necessários para o desenvolvimento de produções audiovisuais;
- II- Desenvolver o gosto artístico dos estudantes pelas manifestações culturais, sobretudo aquelas ligadas às culturas populares;
- III- Promover a preservação dos patrimônios naturais, materiais e imateriais;
- IV- Fomentar a formação de professores para atuar na preservação das manifestações culturais por meio da produção audiovisual;
- V- Estimular os processos criativos de professores e estudantes;
- VI- Ampliar o acesso das comunidades rurais, quilombolas, indígenas e ribeirinhas a produções audiovisuais por meio da escola. (Brasil, 2023)

13 https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2295788&filename=PL%203342/2023. Acesso em outubro de 2023.

Pensando em uma política nacional que estimule e apoie técnica e financeiramente as escolas como instituições de produção e engajamento cultural, o texto da proposta dá ênfase nas comunidades descentralizadas, como pequenas cidades, comunidades rurais, indígenas e quilombolas, e ao acesso a equipamentos culturais como cinemas, teatros ou museus.

Três dos seis objetivos elencados pelo projeto de lei dialogam diretamente com o tema central desta pesquisa de tese, sobre o cinema como linguagem para o ensino da arte: o quarto objetivo listado, fomentar a formação de professores para atuar na preservação das manifestações culturais por meio da produção audiovisual, guarda relação com a formação de educadores e educadoras audiovisuais, embora permita uma interpretação de que o docente é que seria o produtor do conteúdo audiovisual. O quinto objetivo, estimular os processos criativos de professores e estudantes, é comum às outras linguagens no ensino da arte, não sendo uma especificidade do cinema e audiovisual; e o sexto objetivo elencado no projeto de lei, ampliar o acesso das comunidades rurais, quilombolas, indígenas e ribeirinhas a produções audiovisuais por meio da escola, pode ter na atuação do educador audiovisual nas aulas curriculares de Arte uma possibilidade para a sua materialização.

Outra iniciativa relevante para a educação audiovisual no currículo das aulas de Arte é a atualização do **Plano Nacional de Preservação Audiovisual (PNPA)**, documento desenvolvido durante vários encontros da CineOP e que seria protocolado no governo federal em 2016. Este plano nacional ficou engavetado em função do golpe que resultou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, da consequente mudança de rumos e objetivos das políticas nacionais, e do descaso das gestões federais subseqüentes com a área de preservação audiovisual. A partir da mudança de governo e a recriação do Ministério da Cultura em 2023, a Associação Brasileira de Preservação Audiovisual (ABPA) – criada durante o Encontro Nacional de Arquivos e Acervos Audiovisuais Brasileiros na 3ª edição da CineOP – encontrou novos canais de diálogo, que resultaram na elaboração de um novo Plano. Na Carta de Ouro Preto da ABPA, a entidade exalta duas iniciativas lançadas durante a CineOP 2023: a criação de uma diretoria de Preservação e Difusão Audiovisual por parte do Ministério da Cultura, e a fundação do Fórum Brasileiro de Museus da Imagem e do Som – MIS em Rede. Este documento também destacou a necessidade da implantação de uma nova PNED (Política Nacional de Educação Digital).

Nosso diagnóstico revela a necessidade de uma PNED que inclua o audiovisual como um de seus eixos estruturantes, tendo em vista que 82% do

conteúdo digital que circula na internet é audiovisual. Dessa forma, com base em nossa experiência, um eixo audiovisual atua na transversalização, descentralização e territorialização da educação digital em todo o Brasil, tendo potencialidade de incentivar a adoção de leis e políticas semelhantes em outros países latino-americanos¹⁴.

E nos vale sonhar – como um sonho possível de se realizar – que tenhamos acesso aos acervos audiovisuais que compõem a cultura brasileira em seus múltiplos aspectos, tal qual a professora Alicia Vega no Chile. O Chile tem um Ministério das Culturas, Artes e Patrimônio¹⁵, e investiu na preservação do acervo tendo inaugurado, em 2006, a Cinemateca Nacional do Chile – aberta ao público com a missão de salvaguardar e divulgar o patrimônio audiovisual do país com ênfase no amplo acesso ao seu acervo, por meio de plataformas digitais e uma visão baseada no público e na participação.

A primeira tarefa foi reunir os filmes desaparecidos ou espalhados pelo mundo para compor o arquivo. Numa segunda fase, levantou-se a urgência de digitalizar e preservar em novos formatos e, ao mesmo tempo, garantir a sua difusão, contribuindo para a criação de novos públicos para o cinema chileno – com apoio sustentado à produção nacional e ao cinema chileno de qualidade – integrando um circuito expositivo de salas alternativas ao cinema comercial.¹⁶ (Villaruel, 2020, p.389)

A Cinemateca Brasileira, em São Paulo, por sua vez, foi fundada em 1949 inicialmente com trabalho mais voltado à catalogação das obras cinematográficas, e desempenha importante papel na preservação e divulgação da cultura; após sucessivas ocorrências, como incêndios em 2016 e 2021, e sofrendo estragos de uma enchente em 2020, a Cinemateca de São Paulo denota o descaso do poder público com os aparelhos culturais¹⁷.

14 <https://telaviva.com.br/26/06/2023/cartas-de-ouro-preto-reforcaram-importancia-de-novo-plano-de-preservacao-audiovisual/> Acesso em outubro de 2023.

15 Disponível em: <https://www.cultura.gob.cl/>. Acesso em outubro de 2023.

16 La primera tarea fue reunir las películas desaparecidas o dispersas en el mundo para conformar el archivo. En una segunda etapa, se planteó la urgencia de digitalizar y conservar en nuevos formatos pero, al mismo tiempo, garantizar su difusión, contribuyendo a la creación de nuevas audiencias para el cine chileno —con un apoyo sostenido a la producción nacional y al cine de calidad—, formando parte de un circuito de exhibición de salas alternativas al cine comercial. (versão original em espanhol)

17 Aqui também lembro o incêndio de grandes proporções do Museu Nacional no Rio de Janeiro, em 2018, em que praticamente só sobrou o meteorito de Bendegó. Parte das cinzas foi transportada pelo vento, temos cinzas de dinossauros e de manuscritos de Gilberto Velho por todo o bairro, inclusive em meu quintal que dista uns 3 km do museu.

No Rio de Janeiro, a fundação do Museu de Arte Moderna (MAM) em 1948 já contava com o Departamento de Cinema, posteriormente chamada Fílmoteca do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, e alguns anos mais tarde Cinemateca; parte do trabalho desta tese tem como objeto as pesquisas da professora Maria Rita Galvão junto ao acervo da Cinemateca Brasileira e da Cinemateca do MAM. O Museu da Imagem e do Som (MIS) do Rio de Janeiro, fundado em 1965, é uma iniciativa de museu audiovisual que foi seguida por outras cidades brasileiras, como o Museu da Imagem e do Som de São Paulo, fundado em 1970. São instituições mantidas pelos governos estaduais que funcionam como centro de documentação de música e imagem e que guardam parte significativa do acervo audiovisual do país.

Em suma, de acordo com a professora Virgínia Flôres¹⁸, a preservação audiovisual é um conceito mais complexo que coletar e guardar filmes, pois envolve também outros processos, tais como identificar, restaurar, transferir para novos suportes, difundir e disponibilizar o conteúdo cinematográfico, dando acesso para consulta permanente à população interessada. E, a partir do êxito das políticas de preservação audiovisual que tenhamos mais oportunidades de Alicias e Alicios praticando o cinema na escola, como linguagem para o ensino da arte, dentro e fora do currículo formal da educação básica, em cineclubes, festivais e demais lugares.

Retomando o trajeto desta pesquisa, neste capítulo revisamos a legislação referente ao componente curricular Arte para a Educação Básica. Partindo da LDB promulgada em 1996 e suas sucessivas atualizações e complementos que dizem respeito diretamente ao componente curricular em questão – Resoluções, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular – e outras leis que também complementam e atualizam o texto base da LDB, como a Lei 13.006/2014. Observamos que estes documentos, no que dizem respeito aos conteúdos de cinema e audiovisual, não deixam clara a situação do componente curricular Arte, com margem a interpretações dúbias: O texto da atualização das DCNs de 2016 (a lei nº 13.278/2016), estendeu o conceito e a definição já empregada no ensino fundamental ao ensino médio, citando quatro expressões artísticas para o componente curricular na educação básica: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música. Por sua vez, tanto os parâmetros curriculares para o ensino médio quanto a Base Comum elencam cinco modalidades – ou linguagens – da arte a serem possivelmente trabalhadas neste nível de ensino, ao incluírem o audiovisual.

18 **Cinemateca: preservar ou queimar?** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tcbbZQEDpLQ>
Acesso em outubro de 2023.

2 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – ARTE

Após a revisão da legislação referente ao componente curricular Arte para a Educação Básica, vamos verificar como os títulos do Programa Nacional de Livros Didáticos interpretam o cinema e o audiovisual dentro do ensino da arte. Se o cinema é considerado com a mesma relevância que as outras linguagens da arte, se recebe um tratamento como recurso de apoio ou uso instrumentalizado, ou se nem mesmo é abordado, refletindo diferentes dimensões e interpretações das leis e dos documentos normativos sobre o ensino da arte.

Uma coisa curiosa no ensino da arte é a falta de paralelismos nos programas de disciplinas. Na minha experiência de estudante e de professor do ensino médio, pude observar que algumas disciplinas – o que a LDB chama de componente curricular – têm um programa mais ou menos definido, em nível nacional. Nas matérias de exatas como Física, por exemplo, se estuda mecânica no primeiro ano, ondas (termologia) no segundo ano e eletricidade no terceiro, independentemente se aqui no Rio de Janeiro, se no Rio Grande do Sul ou no Amazonas. Em conversas com colegas da área de humanas, percebi conteúdos comuns, que se distribuem variando o ano em que se aborda determinado conteúdo, se História do Brasil ou História Geral no primeiro ano, por exemplo.

Na área das artes não há um padrão: desde as diferentes metodologias e abordagens que vão do *laissez faire* e o estudo acadêmico linguageiro, até as diferentes linguagens artísticas oferecidas, não há um padrão estabelecido por lei e nem um consenso a ser seguido. Pode-se pensar em uma realidade, que considero utópica na conjuntura da educação pública brasileira, de se ter ao menos um professor, uma professora de cada linguagem da arte – incluindo o educador audiovisual, o educador literário e o circense – em cada escola, e que se oferecessem estas linguagens ao longo de todas as séries da educação básica, porém não é o que dispomos. Ao contrário, temos atualmente um cenário de confusão generalizada em meio a uma mudança de organização curricular com o Novo Ensino Médio que, em minha sincera opinião, nem quem fez o documento deve ter clareza. Disciplinas estranhas, de nomes inusitados. Ainda que se possa fazer uma leitura bem generosa da proposta como algo dialógico com a sociedade em que a escola está constituída por meio destas disciplinas livres, a operacionalização se dá de uma maneira um tanto caótica, refletindo a elaboração de tal documento, além da incerteza jurídica do movimento em se mudar de novo.

Ao abrir um livro didático, o posicionamento de cada editora e de cada grupo de autores e autoras reflete um posicionamento político implícito. Longe de se fazer “o melhor para a formação do estudante”, considerando as diferentes acepções do que se entende por “melhor”, as suas opções conceituais refletem variadas motivações e restrições: a elaboração de material novo ou aproveitamento de material de arquivo para atualização, a valorização de determinado grupo de disciplinas em detrimento de outro, a sintonia com determinado grupo educacional ou sistema de ensino no que diz respeito a criação de cursos e materiais educacionais, a visão política pela adesão ou resistência às reformas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio, entre outros fatores.

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – programa voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino teve sua origem com outra denominação, em 1937, a partir da criação do Instituto Nacional do Livro¹⁹. A partir de 2003, ainda que parcialmente, o programa de livro didático passa a considerar o ensino médio, demanda que foi progressivamente atendida, só vindo a ter distribuição integral para este nível de ensino em 2012²⁰. A partir de um decreto no ano de 2017, as ações anteriormente contempladas pelo PNLD e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) são unificadas e ganham novo nome mantendo a sigla: Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, incluindo outros materiais de apoio à prática educativa como *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar²¹.

Com o lançamento e progressiva implementação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, no fim de 2018, as coleções que integram o PNLD passam por nova reformulação, tendo a previsão de lançamento de coleções agrupadas por área temática – neste caso Arte integra a área de Linguagens e Tecnologias, compartilhando os conteúdos e atividades com os componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Estrangeira/Inglês e Educação Física. O programa apresenta mudanças no formato dos materiais ofertados e na organização do processo de escolha que passa a se dar em duas fases, com previsão de conclusão para 2021. Esta escolha se dá em cinco objetos, tendo o primeiro objeto *Obras Didáticas de Projetos Integradores* selecionadas por área de conhecimento, e de *Projeto de Vida*, definidas em 2020 para uso no ano letivo de 2021. A segunda fase contemplará mais quatro objetos: livros didáticos por área do conhecimento, obras de formação para professores

19 <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico> Acesso em outubro de 2023.

20 <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518hist%C3%B3rico?highlight=WyJlc2NvbGEiXQ==o> Acesso em outubro de 2023.

21 <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao> Acesso em outubro de 2023.

e gestores, recursos digitais, e obras literárias, definidas em 2021 para uso no ano letivo de 2022, trabalhando com as competências gerais da BNCC de maneira integrada e permitindo que o estudante desenvolva sua aprendizagem por meio dos projetos interdisciplinares nos objetos da fase 1 e trabalhe os conteúdos de forma sistematizada nos objetos da fase 2²².

No recorte desta pesquisa, vamos nos restringir ao último triênio aprovado (2018-2020), referente a segunda edição do PNLD para o componente curricular Arte no ensino médio. No triênio em questão, foram aprovados cinco livros didáticos de diferentes editoras para o componente curricular Arte no ensino médio: *Todas as Artes* (Editora Ática), *Percursos da Arte* (Editora Scipione), *Arte em Interação* (Editora IBEP), *Arte por Toda Parte* (Editora FTD) e *Arte de Perto* (Editora Leya)²³. Embora possam estar permeadas pelas discussões e propostas para a BNCC, estas coleções foram elaboradas antes da homologação da versão final, logo, não seriam “regidos” pela base, deixando esta atualização para o triênio seguinte.

A análise tem como ponto de partida o *Guia de Livros Didáticos Ensino Médio PNLD 2018*²⁴, documento elaborado para consulta de docentes a fim de subsidiar a escolha da obra. O guia conta com uma resenha para cada uma das obras aprovadas com a visão geral da obra, descrição da organização interna, uma avaliação da obra com apresentação e comentário sobre a abordagem teórico-metodológica, conteúdos, e possíveis ressalvas na forma de orientação de cuidados, assim como recomendações de como utilizar a coleção e de conteúdos a serem complementados.

O ensino da arte no Brasil passou de uma prática polivalente, confirmada e reforçada pela formação universitária docente à época, para a especialização em linguagens-área: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Observamos que, embora sugerido como uma das linguagens da arte para o ensino médio nos PCN e BNCC, o cinema e audiovisual só têm esse *status* reconhecido em menos da metade das publicações ofertadas no Programa Nacional do Livro Didático de 2018. Consta-se, com a leitura do guia, que dos cinco livros que compõem a oferta, dois citam o audiovisual como uma das linguagens da arte, ao lado de Artes Visuais, Teatro, Música e Dança – os títulos *Todas as Artes* (Pougy; Vilela, 2016) e *Arte por Toda Parte* (Ferrari, 2016) –; um título – *Percursos da Arte* (Meira; Soter; Presto,

22 <https://pnld.moderna.com.br/modernaexplica-em/novo-ensino-medio-entenda-as-principais-mudancas/>
Acesso em outubro de 2023.

23 Brasil. Ministério da Educação. PNLD 2018: **arte – guia de livros didáticos – ensino médio**/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

24 <https://www.fnede.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=11347:guia-pnld-arte-2018> Acesso em outubro de 2023.

2016) – cita apenas uma vez o termo Audiovisual no texto da apresentação, embora não o considere como uma modalidade artística ao lado das outras quatro; e outros dois títulos não fazem menção ao Audiovisual, nem como linguagem-área do ensino da arte nem como conteúdo na apresentação que consta no guia – *Arte em Interação* (Bozzano; Frenda; Gusmão, 2016) e *Arte de Perto* (Rocha, 2016).

Ainda assim, consultamos os livros a fim de conferir como se dá tal abordagem e se as publicações que não reconhecem o Audiovisual como uma das linguagens do ensino da arte ou nem mesmo o citem no Guia PNLD abordam conteúdos e atividades com esta linguagem.

2.1 O AUDIOVISUAL COMO LINGUAGEM PARA O ENSINO DA ARTE

Dois dos livros didáticos consideram o audiovisual como uma linguagem do ensino da arte de acordo com o guia PNLD. Na análise da obra *Todas as Artes*, os avaliadores comentam que

A obra inova ao apresentar cinco linguagens da arte: artes visuais, música, dança, teatro e artes audiovisuais. Desvelando a Linguagem Audiovisual em nossos dias e sua história, os alunos do Ensino Médio estão em contato direto com a tecnologia e com diversos tipos de “visualidades”: além de saber ler, interpretar e escrever, assistir a um filme ou a um vídeo com olhos críticos é inerente à formação cidadã desses jovens. (Brasil, 2017, p.11)

Os autores do guia reconhecem como inovação apresentar o audiovisual como uma das linguagens da arte, não obstante os parâmetros curriculares para o ensino médio já darem este tratamento há 16 anos. Há de se considerar que por volta do ano 2000, ainda que o texto dos PCN apontasse este caminho, não tínhamos a mesma tecnologia de gravação e edição de vídeo: os computadores precisavam de uma configuração muito boa para realizar a edição, os telefones celulares nem mesmo tocavam vídeos em suas telas monocromáticas e não tinham câmera integrada, o máximo de gráficos que tínhamos era o jogo da cobrinha. Há outra citação do audiovisual no tópico destinado às dicas para a sala de aula.

A linguagem audiovisual aparece como uma linguagem independente das Artes Visuais, é apresentada em capítulo individual, porém percorre os outros capítulos do livro, instigando os alunos à reflexão e à produção, principalmente por abranger meios e recursos tecnológicos com os quais os alunos do Ensino Médio se identificam. (Brasil, 2017, p.12)

Aponta-se uma ruptura com as Artes Visuais e ganha-se um capítulo próprio, o que realmente é uma inovação, para além da consideração como uma linguagem autônoma. O segundo dos livros didáticos a considerar o audiovisual como uma linguagem do ensino da arte, o título *Arte por Toda Parte*, ganha destaque no guia pelo modo sistematizado de abordar as expressões artísticas, sem submetê-las ao recorte de uma só linguagem.

Os seis capítulos abordam dialogicamente as linguagens da arte (visuais, teatro, música, dança e audiovisuais) de maneira interdisciplinar tanto entre as mesmas linguagens quanto entre os demais componentes curriculares do Ensino Médio. (Brasil, 2017, p.24)

Mais à frente a análise da obra contradiz o texto do início, pois se refere a quatro linguagens excluindo o audiovisual: “A obra contempla as quatro linguagens da arte (música, teatro, dança e visuais), tanto em conteúdo teórico quanto em propostas de atividades artístico-pedagógicas” (Brasil, 2017, p.25).

Na parte “Em sala de aula” parece que a análise tenta justificar esta separação do audiovisual e volta a se referir às imagens em movimento, agora como uma arte de síntese:

A diversidade das linguagens artísticas que compõe o livro, contemplando obras artísticas de diferentes épocas, estilos, além das obras mistas ou compostas de duas ou mais linguagens – como a audiovisual, proporciona ao professor condições para promover a leitura crítica, a apreciação estética e apropriação das distintas possibilidades de expressões artísticas. (Brasil, 2017, p.26)

Este tratamento dá a entender que a abordagem do audiovisual se dá como uma arte de síntese composta de outras linguagens, o que procede em parte. Ainda que utilize elementos

que eram dos domínios de outras artes, como a música o teatro e as artes visuais, o cinema tem seus elementos de linguagem específicos, digamos assim. Conceber cinema na escola como uma síntese de outras artes restringe sua especificidade e o priva de uma dimensão essencial, que é pensar o cinema como cinema.

O título *Percursos da Arte*, embora não faça referência ao audiovisual como uma das linguagens do ensino da arte, o cita ao longo da descrição da obra como conteúdo de um dos capítulos de uma unidade.

A Unidade 3, intitulada Arte Contemporânea, possui três capítulos. O capítulo 7 (Multiculturalismo) versa sobre os reflexos da globalização na cultura, aborda a percepção do impacto ambiental causado pelo desenvolvimento tecnológico, apresenta a crítica à estética modernista e discute a visibilidade das produções artísticas audiovisuais. (Brasil, 2017, p. 14)

Ainda que constando como parte de apenas um capítulo, o texto sugere que a abordagem do audiovisual se dá na parte dos estudos de recepção, de como se vê, lê ou decodifica a obra de arte audiovisual, não indicando nada sobre aspectos de criação e produção. Mais à frente, no texto da apresentação, ao se referir à diagramação da obra, o audiovisual é incluído no grupo junto às quatro outras linguagens consolidadas no ensino da arte e só o audiovisual, o que sugere um destaque a esta linguagem e um reconhecimento de sua especificidade pois prevê uma interação com artes visuais (linguagem mais referida no senso comum), música, teatro e dança.

Há seções destinadas ao aprofundamento dos temas propostos nos capítulos, por meio de linguagens específicas – dança, música, artes visuais, teatro e audiovisual –, prevendo a interação entre essas linguagens. (Brasil, 2017, p. 15)

Depois, o livro volta a diluir o audiovisual nas demais linguagens artísticas pois na apresentação da bibliografia não há uma subdivisão dedicada aos títulos sobre o referencial teórico do cinema adotado. Há de se considerar a consulta ao livro didático para conferir em

quais das seções elencadas constam os títulos com o referencial teórico do cinema e audiovisual que fundamentam teoricamente a construção da obra.

Por fim, a bibliografia apresenta o referencial teórico utilizado pelos autores para a composição do livro, subdividindo-se em títulos de Artes Visuais, Música, Dança, Teatro e leituras complementares (Brasil, 2017, p.15)

Embora não considere de início as artes audiovisuais como uma das modalidades para o ensino da arte, este título faz referência a esta linguagem por mais de uma vez, o que dá a entender que o cinema e audiovisual estão presentes em diferentes momentos e abordagens dos conteúdos apresentados.

Outros dois títulos que constam na oferta dos livros didáticos, *Arte de Perto* e *Arte em Interação*, não fazem nenhuma referência a cinema ou audiovisual no guia. Ambos consideram o diálogo entre quatro campos artísticos da disciplina Arte: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. A apresentação do título *Arte de Perto* indica um capítulo dedicado às inter-relações das linguagens.

2.2 ABRINDO OS LIVROS

Após a leitura atenta do guia PNLD 2018, nos provocamos a consultar os livros e conferir como se dão as abordagens citadas na análise dos títulos. Ainda que três publicações não reconheçam o Audiovisual como uma das linguagens do ensino da arte e duas delas nem mesmo o citam no Guia PNLD, também consultamos as obras publicadas para conferir se estas abordam conteúdos e atividades com a linguagem audiovisual.

O título *Todas as Artes* (Pougy; Vilela, 2016) é organizado em três unidades, com cinco capítulos cada, um para cada linguagem da arte (Artes Visuais, Teatro, Dança, Música e Audiovisual). Cada unidade tem como tema uma pergunta: O que é Arte? Arte para quê? E Onde encontrar Arte? Observa-se que os capítulos não seguem uma história linear do Cinema. O capítulo 5, o primeiro destinado ao audiovisual, tem como conteúdo central a videoarte e o trabalho de Nam June Paik, e um par de páginas destinado à origem das imagens em movimento fazendo referência aos experimentos de Eadward Muybridge. O segundo capítulo

dedicado ao Audiovisual evidencia o cinema de animação a partir do curta *Casa Segura*²⁵, fazendo um paralelo com o trabalho da artista Mônica Nador. Também aborda as origens do cinema com os irmãos Lumière e as trucagens de Georges Méliès. O terceiro e último capítulo tem como ponto de partida o filme *A vida em um dia*, um documentário colaborativo dirigido por Kevin Macdonald, em uma discussão sobre autoria no cinema. O capítulo também abarca os fundamentos da linguagem audiovisual com ênfase nos planos, enquadramentos e trilha sonora. Os capítulos abordam carreiras profissionais que dialogam com o audiovisual, como diretor cinematográfico, artistas do *set* de filmagem e bacharel em comunicação social. O livro também tem conteúdos afins nos capítulos dedicados às outras linguagens da arte que podem ser trabalhados nas aulas de cinema e audiovisual como teoria de cores, paisagem sonora, sonoplastia e cenografia.

O segundo dos livros didáticos a considerar o audiovisual como uma linguagem do ensino da arte, o título *Arte por Toda Parte* (Ferrari, *et al.*, 2016), ganha destaque no guia pelo modo sistematizado de discutir as expressões artísticas, sem submetê-las ao recorte de uma só linguagem, isto é, as linhas que separam as linguagens são mais tênues que de costume. Com uma abordagem voltada à educação estética, a obra apresenta seis capítulos, cada um dividido em quatro temas. A partir da leitura do livro, percebemos uma maior atenção ao cinema e audiovisual no segundo capítulo, dedicado a refletir sobre as diferentes manifestações de arte e suas expressões, aqui chamadas de linguagens. Há a sugestão de atividades com cinema e audiovisual, de estudos de recepção como a discussão sobre cenas, e atividades práticas como processos de criação de um projeto experimental de videoarte (p. 82). Ao dedicar um tema de um capítulo às linguagens artísticas no tempo, o texto nos dá uma pista sobre sua concepção de arte.

Na contemporaneidade, temos muitas linguagens artísticas. Classificá-las por ordem de importância, atualmente, não é muito utilizado nem considerado apropriado. No entanto, houve um tempo em que as linguagens sofreram classificações em função de crenças e contextos culturais. (Ferrari, *et al.*, 2016, p.83)

Ainda que esta citação introduza um raciocínio para que o texto continue apresentando a concepção de arte na antiguidade grega e as nove musas que inspiravam a criação humana,

25 *Casa Segura*. Direção: Jamac Cinema Digital. Brasil, 2011. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=f4ac7y0dnE8> Acesso em outubro de 2023.

nos permitimos discordar da apresentação – ao menos no que diz respeito ao escopo desta pesquisa – pois os documentos normatizadores e norteadores aqui citados, como a BNCC e os PCNs, assim como os demais livros didáticos, impõem classificações às artes por ordem de importância ao definir as linguagens do ensino da arte, ora incluindo nelas o cinema e audiovisual ou não. Mesmo que o título *Arte por Toda Parte* se proponha a diluir essas fronteiras, esta não é a concepção dominante como seu texto sugere. O livro dedica um trecho para apresentar a fotografia (p. 215), há a sugestão de uma atividade chamada gestos no cinema, em que se trabalham títulos de obras cinematográficas em mímica. Ao longo do texto, cita brevemente alguns realizadores cinematográficos a partir de algum aspecto de sua obra, como Charles Chaplin (p231). A bibliografia conta com uma obra sobre a história do cinema. Por fim, na parte do diálogo com o professor (p. 332), presente apenas na edição do Manual do Professor, o livro reafirma sua visão interdisciplinar e segue apresentando dicas sobre fundamentos e propostas metodológicas. Ao classificar as expressões (ou linguagens) artísticas, o texto enumera fundamentos para o ensino de artes visuais, artes cênicas, teatro, dança, música, e linguagens híbridas, verbais, tecnológicas e audiovisuais. Nas recomendações de leitura constam duas obras sobre análise fílmica e história do audiovisual.

O título *Percursos da Arte* (Meira; Soter; Presto, 2016) dedica parte de um capítulo ao cinema e audiovisual na unidade 3, que tem como tema arte contemporânea. No primeiro capítulo da unidade (p. 246), após trabalhar o conceito de multiculturalismo e desenvolver as artes visuais no fim do século XX, e de suportes e tintas, o livro, enfim, chega no cinema, e inicia o conteúdo com uma abordagem multicultural – tema do capítulo a partir do cinema em Pernambuco, e aponta raízes na popularização dos meios de produção audiovisual com início na década de 60, com o Cinema Novo, e a popularização do vídeo na década de 80. Depois, perpassa a produção de cinema nas periferias urbanas e questões de gênero e a abordagem do tempo no cinema. O capítulo ainda conta com uma sugestão de pesquisa, que vai das origens do cinema, o cinema documentário de Eduardo Coutinho, festivais e cineclubes.

A proposta de atividade propõe a criação de um vídeo de um minuto, em grupos, pelos estudantes, da organização e planejamento à exibição, passando pela edição de vídeo. Mais à frente, o livro cita o cinema na América do Norte, com ênfase em Steven Spielberg e George Lucas, a distopia de *Blade Runner* e a produção de Spike Lee. No recorte da América do Sul, cita, ainda, o cinema argentino de a partir da década de 80. O capítulo termina apresentando a experiência do cineclubes *Mate com Angu*, na baixada fluminense, seguido de uma proposta de atividade de apresentação de seminário sobre o poder que o cinema tem de transformar a sociedade. Ao fim do livro, há uma seção chamada *explore também*, com subseções dedicadas

a cada unidade, com recomendações de filmes, livros, exposições, *sites* etc., para aprofundar o estudo. Há a recomendação de seis filmes, em média, para cada unidade. A bibliografia, que encerra a obra, é apresentada por linguagens-área, estando o cinema no subitem “leituras complementares”, com apenas dois títulos.

Embora não cite no Guia PNLD 2018, as duas últimas obras trabalham conceitos e sugerem atividades com cinema e audiovisual. O quarto título, *Arte de Perto* (Rocha, *et al.*, 2016), apresenta um capítulo da primeira unidade dedicado à imagem em movimento: o capítulo aborda o surgimento das imagens em movimento, apresentando as pesquisas de Étienne Marey, o desenvolvimento da câmera escura desde o renascimento até o surgimento da fotografia, o trabalho de Eadward Muybridge e o pré-cinema de Lumière. O capítulo conta com três sugestões de debates sobre os conteúdos apresentados e termina com uma proposta de atividade de construção e utilização de uma câmera de fotografia *pinhole*. A título de ilustração, a unidade seguinte (unidade 2) tem como tema “arte e sociedade”. A imagem que ilustra a capa da unidade é um *frame* do filme *Tempos Modernos* de Charles Chaplin, embora os textos que compõem os capítulos não façam menção ao cinema.

O quinto título, *Arte em Interação* (Bozzano; Frenda; Gusmão, 2016), ao enumerar as quatro linguagens da arte no início do primeiro capítulo, já cita o cinema e o vídeo como artes de síntese, conjugando elementos das diferentes linguagens.

Tradicionalmente, pode-se falar em quatro linguagens artísticas principais: artes visuais, música, dança e teatro. No entanto, há outras classificações (...) há também manifestações que são mistas, pois possuem elementos de diferentes linguagens como o cinema e o vídeo, por exemplo, chamados de audiovisuais. (Bozzano; Frenda; Gusmão, 2016, p. 23)

Isto é, o cinema aparece já no início do livro. Após ser citado como uma das linguagens artísticas mistas, os exemplos na parte de teatro dialogam com o cinema para exemplificar o herói e a mitologia. Mais à frente, o quinto capítulo (Bozzano; Frenda; Gusmão, 2016, p. 262) tem como título “Manifestações antropofágicas”. O texto fala sobre cinema, inicialmente contextualizando o Cinema Novo, e faz um paralelo com a produção *O som ao Redor*, de Kleber Mendonça Filho (2013). O capítulo também apresenta uma página com uma breve história do cinema, abordando os Lumière, o estabelecimento da indústria cinematográfica em Hollywood e a Cia. Vera Cruz no Brasil (Bozzano; Frenda; Gusmão,

2016, p. 264). Há uma proposta de atividade de elaboração da sinopse de um filme tendo como base o bairro onde os estudantes moram. O texto segue com a apresentação dos conceitos de sonoplastia, trilha sonora e sons do ambiente, e neste contexto propõe uma atividade de paisagem sonora. Mais à frente, no capítulo 6, o livro apresenta o surgimento das imagens em movimento e cita jogos óticos e as pesquisas de Eadward Muybridge (Bozzano; Frenda; Gusmão, 2016, p. 354). Ao falar sobre cultura pop e indústria cultural, o texto cita o videoclipe como uma expressão audiovisual: ao apresentar este conteúdo, o texto introduz os conceitos de corte, montagem e edição. Há uma proposta de atividade de apreciação crítica e técnica de um videoclipe (2016, p. 386). Ao tematizar cultura independente, o livro apresenta os conceitos de plano sequência e enquadramento, e há uma proposta de atividade de enquadramento, com observação a partir de diferentes molduras, seguida de debate com a turma (2016, p. 391). O livro termina com uma proposta de atividade final de produção de um videoclipe, utilizando partes de trabalhos propostos anteriormente como a paródia de uma música. Na proposta de atividade, há a apresentação das equipes de produção cinematográfica, dicas sobre criação de roteiro, filmagens e edição, com a recomendação da realização de uma sessão de exibição dos videoclipes produzidos pela turma. Ao fim, a vasta bibliografia conta com apenas duas obras voltadas ao cinema.

2.3 ANÁLISES DO GUIA PNLD: PONTOS DE CONVERGÊNCIA E RUPTURA

Ao longo deste capítulo, percebemos como o ruído legal sobre o cinema como linguagem para o ensino da arte ecoa na elaboração dos livros didáticos constantes no PNLD, sendo que dos cinco livros analisados para o triênio 2018 – 2020 dois adotam explicitamente o cinema e audiovisual como uma quinta linguagem, ou expressão artística, e três livros diluem estes conteúdos no meio de outras linguagens. Embora não classificadas como conteúdos de cinema e audiovisual, os livros analisados têm em comum conteúdos que são úteis ao educador audiovisual e que podem ser trabalhados com propriedade nesta expressão artística em capítulos dedicados à música e às artes visuais, como os conceitos de paisagem sonora, perspectiva e teoria de cores. Também observamos que a descrição dos títulos no *Guia PNLD 2018* não reflete necessariamente a abordagem dos conteúdos de cinema e audiovisual, sendo que em uma obra que assume o audiovisual como uma das linguagens principais para o ensino da arte, não o faz no mesmo quantitativo e qualitativo das demais

linguagens. Já, em outras três obras, que não citam o audiovisual como uma das linguagens principais, acabam por fornecer conteúdo e propor atividades com a sétima arte, em uma noção de cinema expandido.

Vale situar o contexto da importância do livro didático, ainda que não seja objeto desta pesquisa comentar sua relevância: até os livros didáticos mais modestos trazem minimamente, uma diagramação interessante; propiciam discussões para destituir preconceitos; abordam vários conteúdos do programa; trabalham aspectos dialógicos. Em suma, diversos fatores que um material didático feito pela professora ou professor, por mais interessante que possa ser, pode não contemplar. Vale salientar que a adoção de um livro didático, seja pela rede escolar, escola ou mesmo pelo professor, não determina seu uso integralmente, muito menos arbitra sobre a forma como seus conteúdos serão trabalhados em aula.

Sobre a abrangência nacional, entendo que o livro didático pode ser uma oportunidade ímpar de se alcançar diferentes localidades e proporcionar um mínimo de sintonia e acesso a alguns conteúdos, dos estudantes de grandes metrópoles, até os de vilarejos e áreas rurais. É questionável, porém, a pouca quantidade de títulos ofertados – no caso do triênio estudado, foram cinco títulos de Arte, contra dezenas de títulos de Língua Portuguesa ou Matemática – assim como os critérios de escolha das obras que integraram cada período de distribuição. Ocorreu uma questão semelhante em relação à BNCC: quem fazia a avaliação dos livros eram equipes das universidades e pessoas que estudam e discutem cada etapa/componente com critérios acadêmicos. Após o golpe, com a mudança de governo, a avaliação e seleção das obras passou a ser realizada por um grupo de avaliadores e consultores de outro perfil. O triênio analisado neste trabalho foi implementado em 2018, logo o período de avaliação dos livros, ao que tudo indica, se deu junto ao período de transição do governo, o que pode ter causado alguma influência nas opções pelo reforço ou descontinuidade de determinadas políticas públicas, não só no campo da educação.

3 EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL E ENSINO DA ARTE

O campo do cinema e educação, relativo ao cinema e audiovisual como linguagem, para o componente curricular Arte na Educação Básica tem uma formação universitária específica nos cursos de licenciatura em cinema e audiovisual. O educador audiovisual é o docente com esperado conhecimento e domínio de abordagens pedagógicas, e de teoria e prática da arte cinematográfica, entre outros conhecimentos. Este capítulo busca definir a figura do educador audiovisual no ensino da arte.

Grande parte das pesquisas em cinema e educação versam sobre práticas de extensão universitária e/ou experiências interdisciplinares e transdisciplinares em que a prática e fruição do audiovisual dialoga com diversos componentes curriculares ou se apresenta de maneira isolada, uma atividade extra no contraturno, como nas oficinas de vídeo e cineclubes. Outra abordagem é a do cinema expandido como suporte para a Arte Contemporânea, pela videoarte e em instalações. Esta pesquisa é voltada a pensar o cinema como modalidade para o ensino da arte na educação formal, como uma das linguagens para as aulas de Arte. Uma professora que percorre este mesmo caminho é Eliany Salvatierra (Machado, 2018). Ela soma com a elaboração do conceito de educador audiovisual, o profissional do campo do cinema e educação, que coloca em circulação saberes específicos, entre outras contribuições. Para definir o educador do realizador audiovisual, aponta a articulação e mediação de processos de ensino e aprendizagem com saberes do cinema, da educação, e do cinema e educação, e todo o conhecimento produzido no campo da estética e da ética. Afirma que a formação na Educação Básica pode ser mediada no ensino da arte como componente curricular e não deve priorizar a formação técnica, mas sim promover a criatividade e a expressão dos estudantes.

[...] no que diz respeito à produção do audiovisual na Educação Básica, optamos por incentivar a espontaneidade, a experimentação, a fruição e a problematização. Optamos por centrar esforços no fazer (experimental), na apreciação (repertório) e na reflexão do produto e da experiência. (Machado, 2018, p.58)

Observa-se que a opção de centrar esforços no fazer (experimental), na apreciação (repertório) e na reflexão do produto e da experiência pode ser lida como uma proposta

identificada com o pós-modernismo no ensino da arte, refletindo aspectos da abordagem triangular no fazer-ler-contextualizar. De acordo com a professora, além de trabalhar a prática cinematográfica, o programa de ensino deve contemplar a história dos filmes, dos realizadores, dos gêneros e da linguagem, com acesso a produções nacionais e internacionais em várias durações, não se restringindo a longas-metragens, em “uma busca da representação e da expressão sem cânones” (Machado, 2018, p.58), uma vez que a prática do cinema que tem como objetivo desenvolver e ampliar a capacidade criadora e crítica pode ser frustrada pela incapacidade em se reproduzir tecnicamente e em nível de linguagem cinematográfica os filmes do cinema hegemônico ou de outro modelo em questão.

Outra professora, Gabriela Augustowsky (2019), reconhece perspectivas para se pensar a educação audiovisual a partir de diferentes aparatos conceituais. O Cinema pode ser concebido como arte, a partir do encontro com a alteridade e a experiência criativa, na perspectiva de Alain Bergala, o Cinema pode ainda ser concebido como linguagem e alfabetização em meios audiovisuais, assim como a concepção da criação audiovisual para a democratização do conhecimento, a inclusão social e a ampliação de direitos. Ao analisar a criação audiovisual infantil como prática educativa em 40 projetos de cinema e educação em Espanha e na América Latina, Gabriela distingue três grupos de projeto: um primeiro grupo em que os projetos se dirigem aos meios de comunicação, em que as crianças produzem vídeos com o propósito de analisar criticamente, com o objetivo de promover a alfabetização midiática/audiovisual; outro grupo de projetos aborda o cinema em uma perspectiva cultural e artística, em que a criação se volta para a história social, a alteridade e a diversidade, visando a expressão das crianças; e um terceiro grupo que aborda o cinema e a criação audiovisual como um caminho “para” algo. As crianças produzem filmes para incluir grupos sociais desfavorecidos, para democratizar o conhecimento, para exercer um direito. (Augustowsky, 2019)

Ainda que em um terreno dúbio e cheio de contradições no reconhecimento do cinema como linguagem do ensino da arte, se compõe um campo de trabalho. E, com a educação audiovisual e o surgimento do educador audiovisual, o cinema vai chegando no ensino da arte, de diversas maneiras. Como no uso instrumentalizado em vários componentes curriculares – eu me lembro da minha primeira aula de eletrônica no curso técnico, no auge de meus 14 anos, em que nos foi exibida uma animação sobre a corrente elétrica, no auditório da escola – em várias disciplinas do ensino médio como Física, Biologia, Química, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira inglês e espanhol, Filosofia, Sociologia, e dentro do componente Arte com as extensões do cinema como Arte Contemporânea. Potencializado nos

últimos anos devido ao ensino remoto na pandemia, à medida que vai criando espaço nas disciplinas, também encontra seu lugar nas aulas de Arte.

3.1 ABORDAGEM TRIANGULAR E O ZIGUE-ZAGUE NO CINEMA

Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura da imagem é fundamental e a leitura da imagem artística, humanizadora. (BARBOSA, 1995, p.63)

Uma vez definido o amparo legal para o cinema como linguagem do ensino da arte, o educador audiovisual conta com uma imensa gama de abordagens para as suas aulas, com diversas metodologias, percursos, atividades interdisciplinares, entre outras. Partindo do campo do ensino da arte, esta tese cumpre destacar a abordagem triangular (Barbosa, 1998, 2006), que surge na década de 1980 em resposta à abordagem modernista do ensino da arte e se constitui em uma abordagem de referência para a elaboração de documentos normativos e de pesquisas na área.

Mas desde quando se ensina arte – ao menos formalmente, vinculado a uma atividade acadêmica – no Brasil? O ensino formal de arte tem início com a chegada da Missão Artística Francesa, em 1816, e a criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios ainda no Brasil Colônia, rebatizada Escola Imperial de Belas Artes após a independência, por integrantes desta mesma missão. Antes disso, se aprendia e desenvolvia arte nos ateliês dos escultores e pintores – período em que se desenvolve o primeiro estilo artístico brasileiro, o Barroco Mineiro, de acordo com Mário de Andrade – e nas igrejas, no caso da música. À época, o estudo priorizava o modelo acadêmico neoclássico trabalhado pelos integrantes da Missão Artística, modelo este que imperou até a virada do século, mesma época que ocorreram as primeiras sessões de cinematógrafo no Rio de Janeiro.

Com a Proclamação da República, o modelo liberal ganha espaço, visando formar mão de obra para os trabalhos industriais. Nesta época, surgem escolas de artes e ofícios, tem início o estudo do design, e o foco se volta a desenvolver habilidades para uma arte útil, no lugar da apreciação desinteressada da beleza do modelo acadêmico das Belas Artes. Neste período Francisco dos Santos grava a mais antiga obra de ficção preservada no Brasil, *Os Óculos do Vovô* (1913). O ensino das artes visuais se volta ao desenho geométrico que se

torna o modelo dominante até a década de 1920 com a Semana de Arte Moderna e seus ecos na arte educação, e que em alguma medida ainda ficou presente até os dias de hoje. Os integrantes da Escola Nova também percebiam a importância do cinema nas escolas. A Reforma Educacional de Fernando de Azevedo, no fim da década de 1920 no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, e a atuação de Cecília Meireles como professora e cronista, publicando seus escritos sobre cinema e educação em jornais e revistas. Como integrante da Diretoria técnica da Instrução, organizou uma exposição de cinema educativo, na Escola José de Alencar, no Largo do Machado (Barbosa, 2015).

Com a Semana de Arte Moderna – marco do modernismo no Brasil – os ideais estéticos das vanguardas artísticas do século XX, em especial do expressionismo, passaram a influenciar a prática da arte educação. O cinema se consolidava como indústria em Hollywood, e surgem as primeiras teorias do cinema na Europa e nos Estados Unidos. Entre as ações no Brasil, o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) foi o primeiro órgão estatal brasileiro voltado para o cinema, instituído em 1936 pelo Ministério da Educação e Saúde. Em três décadas de regular atividade, o INCE constituiu um extenso catálogo de filmes, que compõem um raro repositório audiovisual das transformações e permanências históricas da sociedade brasileira. O surgimento da Escolinha de Arte do Brasil em 1948, que foi se espalhando por vários estados do país, ajuda a difundir a abordagem modernista do ensino da arte, baseada na livre expressão dos alunos. Nota-se uma influência das vanguardas modernistas na arte educação a partir do deixar fazer (*laissez faire*), em que a expressão tem papel principal em detrimento das técnicas acadêmicas.

Hoje, a Arte/Educação tem seu eixo principal na abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa (Barbosa, 1998, 2006) que inspirou parte dos documentos legais relativos ao Ensino da Arte na Educação Básica. A proposta ou abordagem triangular surgiu nas duas últimas décadas do século passado como uma resposta pós-moderna para o ensino da arte. “Enquanto no modernismo se privilegiava, dentre as funções criadoras, a originalidade preservando o estudante do contato com a obra de arte, a pós-modernidade vem enfatizando a elaboração, dentre os outros” (Barbosa, 2012, p.89)

Por outro lado, o modernismo apelava para a emoção na abordagem da obra de arte nas escolas brasileiras; já a pós-modernidade aponta a cognição como preponderante para a compreensão estética e para o fazer artístico, introduzindo a crítica associada ao fazer e ao ver. Enquanto a modernidade concebia a arte como expressão, a pós-modernidade remete à construção do

objeto e sua concepção inteligível, como elementos definidores da arte. (Barbosa, 2012, p. 89)

Baseada em três movimentos – o fazer artístico, a contextualização e a leitura da obra de arte – a abordagem triangular serve como referência principal aos professores de arte em nosso país. Sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP, mas cujo processo se iniciou no Festival de Inverno de Campos do Jordão, em 1983 (Barbosa, 1998, p. XXVI), a metáfora propõe a abordagem dos três pontos com igual relevância, em diferentes momentos e caminhos.

Hoje a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do zigue-zague (...) o processo pode tomar diferentes caminhos: contexto-fazer-contexto-ver; ou ver-contextualizar-fazer-contextualizar; ou ainda fazer-contextualizar-ver-contextualizar (Barbosa, 1998, p. XXXIII).

Uma vez popularizado como uma referência para o ensino da arte, a leitura superficial e a interpretação apressada da abordagem triangular conduz ao equívoco de tomar a proposta de maneira engessada ao se (tentar) conduzir as fases do processo ensino aprendizagem, tomando-a como uma estrutura rígida. É neste ponto que Ana Mae atualiza o conceito para zigue-zague, em que as três pontas do triângulo servem como polos que integram diferentes caminhos e dão lugar a um movimento rizomático entre elas, integrando diferentes trajetórias entre o ver, o fazer e o contextualizar. Outro equívoco apontado pela professora é chamar a abordagem de metodologia. “Foi assim que surgiu a abordagem que ficou conhecida no Brasil como Metodologia Triangular, uma designação infeliz, (...) foi apelidada de metodologia pelos professores. Culpo-me por ter aceitado o apelido” (Barbosa, 1995, p. 61). O triângulo não se refere à metodologia, que é própria de cada professor, ele se refere a fases do processo ensino aprendizagem, em diversas combinações de acordo com sua metodologia própria.

A abordagem triangular, como proposta pós-moderna para o ensino da arte, reflete aspectos decoloniais, fruto de um pós-colonialismo cultural brasileiro antropofágico ao deglutir, digerir e regurgitar reorganizando as influências norte-americanas e europeias.

Dialogamos com o pós-modernismo ou ultramodernismo e sistematizamos nosso próprio sistema com a Proposta Triangular, inspirada em múltiplas experiências estudadas em diferentes lugares (México, Inglaterra, Estados Unidos, principalmente). Híbridizamos, falando nossa própria linguagem de necessidades e somos hoje um dos países que junto com Cuba e Chile estão na liderança do ensino da Arte na América Latina com um sistema bem desenvolvido de Arte/Educação. (Barbosa, 2004, p. 2)

Ela aponta que a gênese de sua sistematização tem origem “na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o DBAE (*Discipline Based Art Education*) americano” (Barbosa, 1995, p. 62). Das *Escuelas al Aire Libre*, que surgiram após a Revolução Mexicana de 1910, a abordagem triangular digere a constituição de uma gramática visual nacional, o estímulo à apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual. E do movimento de crítica literária e ensino da literatura americana *reader response* a abordagem triangular digere a leitura de obra de arte. “O movimento *reader response* não despreza os elementos formais, mas não os prioriza como os estruturalistas o fizeram; valoriza o objeto, mas não o cultua, como os deconstrutivistas” (Barbosa, 1995, p. 62).

Vale notar nos PCNs o uso camuflado da abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa (Barbosa, 1998), em que ela aponta ter sido prejudicial ao entendimento correto de sua proposta para o ensino da arte

Outro azar enorme que atrapalhou a recepção da abordagem triangular foi a apropriação que dela fizeram os Parâmetros Curriculares Nacionais, modificando seus componentes para que não fosse reconhecida, o que resultou em conservadorismo. (...) e impedindo que a abordagem triangular se ampliasse pela ação inventiva dos professores, que passaram a obedecer às normas ditadas pelo Ministério da Educação, através dos PCNs. (Barbosa, 1998, p. XXXI).

Isto é, mesmo que não citada diretamente, a abordagem triangular serviu como uma das principais referências à construção dos PCNs Arte, muito embora a sistematizadora de tal abordagem reconheça deturpações em sua proposta. E, ainda que tenha levado ruídos ao entendimento, a assimilação pelo documento normativo, de alguma maneira, contribuiu para a divulgação da abordagem triangular.

Este percurso histórico que traçamos até aqui segue uma cronologia por uma questão de apresentação, embora práticas atuais possam refletir aspectos destas concepções do ensino da arte, muitas vezes coexistindo. Isto é, professores e professoras adeptos da livre expressão artística dos estudantes, os que têm uma abordagem acadêmica clássica, as que trabalham com a arte de maneira dialógica, e os possíveis atravessamentos das várias abordagens para o ensino da arte.

Precisamos compreender que esta nossa história não é apenas uma sucessão de fatos e acontecimentos isolados que se apresentam de forma linear e pertencem ao passado, mas uma constelação de proposições, ideias e experiências sobre a arte e seu ensino que se sobrepõem e coabitam um mesmo espaço e continuam ativas hoje no ideário educacional. (Barbosa; Coutinho, 2011, p. 5)

Ana Mae nos lembra que a abordagem triangular não se restringe aos conteúdos do ensino da arte, se prestando a diversas disciplinas do currículo básico. “Como essa proposta não se baseia em conteúdos, mas em ações, é facilmente apropriada a diversos conteúdos. A abordagem triangular corresponde aos modos como se aprende, não é um modelo para o que se aprende” (Barbosa, 1998, p. XXVII). Conforme apontado pela professora, a proposta pode ser apropriada a outros conteúdos e encontra eco nas práticas que envolvem mídias e educação, como no multiculturalismo.

Surgido nos Estados Unidos, a partir de uma decisão de ampliar a análise visual circunscrita à Arte para outros universos visuais – como a publicidade, o cinema, o videoclipe – no Brasil, o multiculturalismo foi baseado na diferença de classes sociais, com o fortalecimento das ideias de Paulo Freire. “Este esforço multicultural trazia a necessidade de ver criticamente as mídias especialmente a publicidade e a programação da rede Globo que fora durante a ditadura e, pelo menos, até 2002 mais poderosa que o Ministério de Educação.” (Barbosa, 2004, p. 3). E comenta, sobre o primeiro curso de análise de Televisão oferecido a arte/educadores no Festival de Campos do Jordão, iniciativas que prepararam o caminho para o estabelecimento da Cultura Visual como campo de pesquisa na década de 1990. “Só nos anos 90 começamos a usar a expressão Cultura Visual (TV, internet, softwares interativos, etc.) para falar das mídias que modelam nossa mente, nos ensinam sobre Arte e comandam a nossa Educação.” (Barbosa, 2004, p.3). Embora sua atenção seja voltada para a obra de arte em sua representação fixa, Ana Mae já demonstrava interesse no vídeo – as mídias que

modelam a mente, ensinam sobre Arte e comandam a educação, em suas palavras – e suas possíveis triangulações.

Acredito ser necessário outro livro, no qual os participantes deste projeto descrevam e analisem a pesquisa sobre a utilização destes vídeos sobre arte com crianças em sala de aula (...) A pesquisa realizada por Denyse Alcalde Vieira e Analice Dutra Pillar sob a coordenação de Evelyn Berg, mostrou a maior desenvoltura das crianças que viram, comentaram e discutiram os vídeos em sala de aula, uma desenvoltura não só da expressão plástica mas também na compreensão da arte ao nível da expressão apreciativa verbal. (Barbosa, 2001, p. 82)

Ana Mae se refere à pesquisa das professoras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, em que realizam experimentações da então metodologia triangular com vídeos em escolas municipais de Ensino Fundamental da periferia de Porto Alegre, cujos resultados estão publicados em *O vídeo e a metodologia triangular no ensino da Arte* (Pillar, Vieira, 1992). De acordo com elas, se configurou uma eficiente proposta de ensino da arte, se comparada com outra metodologia tradicional de ensino. “Os alunos que participaram da pesquisa evoluíram nas três áreas envolvidas na aprendizagem da arte: o fazer, a leitura e a história da arte” (Pillar; Vieira, 1992, p. 94). Ana Mae também aponta seu interesse no cinema ao comentar a entrevista ao *Jornal do Comércio* em que Cecília Meireles fala sobre o cinema na educação:

Vamos a outro tópico que apaixonou Cecília Meireles e nos interessa especificamente: o Cinema, que muitos arte-educadores esquecem que é Arte. A cultura visual vem conferindo importância ao cinema na educação, mas para não mediocritizar a escolha e a recepção dos filmes, é preciso pensar que Cinema é Cultura Visual, mas antes disto é Cinema. É preciso conhecer linguagem cinematográfica, história e teoria do cinema. (Barbosa, 2015, p. 239)

Ana Mae reconhece a especificidade do Cinema, com um campo com conhecimentos específicos, inscrito no universo das Artes. Esta importância citada do conhecimento de teoria, da história, da linguagem cinematográfica, complementada da prática com a realização

de produções cinematográficas pelos estudantes, guarda as mesmas características da pós-modernidade no ensino da arte.

[...] eu acho importantíssimo que se trabalhe com cinema nas aulas de arte, que se trabalhe com vídeo, que se trabalhe com arte, com as novas tecnologias e a arte também, então eu acho que isso é importantíssimo. Eu tenho um amigo que é professor em Sevilha, o professor Juan Carlos Araña que diz uma coisa seríssima que é preciso que a gente pense: se as artes visuais na escola não incorporarem as novas tecnologias, a tendência é deixar de existir na sala de aula. (Barbosa, 2020, p. 76)

Proponho ampliar a constatação da professora sobre a importância de se incorporarem as novas tecnologias para as artes visuais em uma nova área, uma nova modalidade para o ensino da arte, com o cinema e audiovisual. Parafraseando Araña, se o ensino da arte na escola não incorporar as novas tecnologias, a tendência é deixar de existir na sala de aula. Neste contexto se faz cada vez mais importante regulamentar a lei 14.533/23, que institui a Política Nacional de Educação Digital, atrelada à lei 13.006/14, sobre a exibição de cinema nas escolas.

3.2 TEORIA DO CINEMA, HISTÓRIA DO CINEMA, E ANÁLISE E CRÍTICA CINEMATOGRAFICA

Dentro do campo conceitual que o educador audiovisual opera, estipulado pelos documentos normativos e presentes nos livros didáticos, se faz importante a distinção entre os três conceitos que se refletem nas abordagens do cinema na escola. As aulas – em oficinas ou no currículo formal do componente curricular – costumam se estruturar a partir de uma linha do tempo ou de elementos estéticos. Na instrumentalização do cinema é mais comum a análise de determinado filme cujo tema é de interesse de algum ponto do currículo da disciplina com que o filme (ou fragmento) faz interface. Em todos os casos se recorre a estes conceitos, sendo um deles preponderante.

Nas práticas de cinema e educação a boa intenção é sempre um ponto de partida esperado, mas por si só, não garante sucesso das proposições cinematográficas. Entender as

concepções do cinema que permeiam a escola pode colaborar na fundamentação de outras abordagens e novos projetos. Para se reivindicar um espaço no currículo, se faz imprescindível a clara noção de como e em quais outros espaços o cinema está presente. E nestas diversas abordagens, é importante saber diferenciar a história da crítica e da teoria cinematográfica.

A palavra história conduz a duas acepções conceituais: a sucessão temporal dos acontecimentos que determinam a evolução de uma sociedade (fatos e acontecimentos sociais) e a disciplina, a área de estudo que analisa as causas dessa evolução ou desenvolvimento social. A História do Cinema diz respeito à catalogação dos eventos do passado que deram forma(s) ao cinema, passando pelo desenvolvimento das mídias, como a película com suporte de nitrato de celulose – material instável e extremamente inflamável –, até o cinema digital de processamento numérico eletrônico, e a influência de eventos históricos que também interviram diretamente ou indiretamente no desenvolvimento de uma expressão cinematográfica – como as grandes guerras, crises econômicas – e desenvolvimento tecnológico em outras áreas, além da cultura geral.

Os estudos em História do Cinema tendem a se organizar agrupados a partir de determinados pontos em uma estrutura temporal, que é muitas vezes apresentada de maneira linear. Aumont e Marie (2003) apontam que, devido ao surgimento do cinema se dar em pleno período de expansão do campo de estudos denominado História – ao fim do século XIX –, os primeiros livros sobre seu surgimento pretendiam ser livros de História, como o *Historique du Cinematographe*, de Emile Kress, publicado em 1912. Os autores indicam, no verbete sobre a História do cinema, em seu *Dicionário Teórico e Crítico*, que os primeiros escritos sobre o assunto são histórias técnicas e que as Histórias da arte cinematográfica surgem com o fim do período do cinema mudo, inspiradas no modelo da História Literária. Acrescentam, ainda, a história econômica e a história social, – esta última com a história dos públicos e a história das representações sociais como maneiras radicalmente diferentes de abordar o cinema (Aumont; Marie, 2003). Na década de 1970 uma nova geração de historiadores promove um retorno às fontes históricas primárias com a consulta e análise dos arquivos da época invés de se basearem nos cronistas contemporâneos do período abordado em suas respectivas áreas de interesse de suas pesquisas históricas. No ensino da arte, muitas vezes abordagem histórica está presente de forma preponderante na construção dos programas de disciplinas em que se pauta a elaboração das aulas na história da música, ou das artes visuais, ou do cinema.

A Análise e Crítica Cinematográfica é voltada a filmes individuais, isto é, à determinada obra cinematográfica; geralmente é apresentado um resumo do enredo do filme e

uma discussão acerca do contexto cultural, “uma reflexão que envolve colocar a obra em perspectiva, evocando toda uma relação de sentidos que são pertinentes tanto para a análise fílmica, do filme sobre si mesmo, quanto para seu contexto sociocultural.” (Teixeira, 2016). O *Dicionário Teórico e Crítico de Cinema* aponta uma dupla função de informação e de avaliação da crítica cinematográfica, com uma distinção entre a crítica externa, que relaciona a obra a seu contexto de produção e de recepção, e crítica interna ou imanente, que examina a obra em si mesma. Na visão dos autores, a crítica se distingue da análise, cujo objetivo é esclarecer o funcionamento e propor uma interpretação da obra artística. E dentro da crítica existem diferentes modalidades de escritura: do crítico de jornal, com foco na função informativa, ao crítico de revista especializada em cinema, cuja intervenção está mais próxima do crítico de arte, baseando o juízo crítico em análises estéticas. Nesse sentido, a crítica e a teoria do cinema se tangenciam, como no caso de André Bazin na França. (Aumont; Marie, 2003, p. 69). A crítica e a análise cinematográfica ganham destaque nas atividades de cineclubismo, e estão muito presentes nas aulas de Língua Portuguesa e ciências humanas, por exemplo, quando se utilizam de filmes para ilustrar algum contexto ou acontecimento histórico, ou alguma adaptação de obra literária.

Sobre teoria do cinema se entende o conjunto de hipóteses e reflexões sobre o cinema em geral, em relação ao filme como mídia, linguagem cinematográfica, enfim, como um campo reflexivo de debate. Dudley Andrew aponta que a teoria do cinema está preocupada com o geral em vez de com o particular, e cita a crítica de cinema para dela diferenciar a teoria cinematográfica: “Enquanto cada filme é um sistema de significados que o crítico de cinema tenta desvendar, todos os filmes juntos formam um sistema (cinema) com subsistemas (vários gêneros e outros tipos de grupos) suscetíveis de análises pelo teórico” (Andrew, 2002, p. 14). Isto é, a teoria do cinema não está preocupada basicamente com filmes ou técnicas individuais, mas com o que pode ser chamado de a própria capacidade cinemática. Pensando uma história da teoria do cinema em seu livro *Introdução à Teoria do Cinema*, Robert Stam (2012) ressalta que a evolução da teoria do cinema não pode ser narrada como uma progressão linear de fases e movimentos, e aponta várias formas possíveis de pensar essa história da teoria cinematográfica, tais como: um desfile de grandes teóricos como Sergei Eisenstein, Rudolf Arnheim; metáforas orientadoras, tal qual o cine-olho, a janela para o mundo, e a linguagem cinematográfica; história do impacto da filosofia sobre a teoria, como a influência de Kant sobre Munsterberg e Henri Bergson sobre Gilles Deleuze; aproximação e rejeição de outras artes, como a pintura e o teatro; e como uma sequência de mudanças

paradigmáticas de matrizes teóricas/interpretativas e de estilos discursivos como o formalismo, a semiologia e a psicanálise (Stam, 2012, p.16).

Na escola, a teoria do cinema se relaciona com a prática cinematográfica. Mesmo que de maneira inconsciente, quando o professor pede à turma que faça “um filme” sobre determinado assunto, sem dar maiores detalhes sobre a maneira de se filmar, e fale as regras do jogo só sobre o assunto em questão, essas teorias vão se revelar na concepção que cada aluno – ou grupo de alunos – tem sobre como seria o filme, via de regra reproduzindo algum formato que tenha muito contato, como uma série da internet, ou de algum *youtuber*.

Jacques Aumont e Michel Marie (2003) apontam que não existe teoria do cinema universalmente aceita e que dê conta de todos os aspectos da expressão cinematográfica, sendo a maior parte das teorias de caráter descritivo.

Não existe teoria do cinema unificada que cubra todos os aspectos do fenômeno cinematográfico e seja universalmente aceita. Existem, em compensação, muitos trabalhos teóricos, cuja extensão e coerência são variáveis, e com preocupações muito diversas. É preciso acrescentar que, de um ponto de vista epistemológico, pouquíssimas dessas teorias são de ordem explicativa (as únicas que pretendem sê-lo são as fundadas nas ciências mais ou menos experimentais, como, por exemplo, a psicologia cognitiva ou, em certos aspectos, a linguística gerativa), são, portanto, teorias descritivas. (Aumont; Marie, 2003, p. 289)

Estes autores franceses agrupam as principais orientações teóricas do cinema em seis abordagens, que vamos buscar relacioná-las com as concepções de cinema no desenvolvimento de práticas docentes nos diversos componentes curriculares da educação básica.

O cinema como reprodução ou substituto do olhar é a abordagem mais antiga e a mais clássica, de cunho realista: o cinema é o que faz ver o mundo pela objetividade mecânica, estendendo a capacidade da visão, guardando um parentesco e uma relação direta com a fotografia. Apontam como exemplos as teorias de Dziga Vertov, Bela Balázs, André Bazin, entre outros. Percebo esta abordagem do cinema com professores de ciências da natureza, como Química, Física e Biologia, – os vídeos de documentários e de simulação de eventos como uma reação química provocada em laboratório, alguma máquina de física como um Tubo de Rubens ou a germinação de uma semente em *time lapse*.

O cinema como arte é percebido como um sistema de formas, que para além de reproduzir fielmente o real, se distancia dessa reprodução, e é a partir da capacidade do cinema em criar formas que lhe são próprias (e que não reproduzem formas reais) que ele pode ser considerado uma arte; essa atitude formalista é encontrada nos livros de Rudolf Arnheim, *Film as Art*, e posteriormente em Noel Burch e Dudley Andrew. Nas práticas escolares esta abordagem pode ser percebida em propostas de elaboração de vídeos de Arte.

O cinema como linguagem é uma metáfora, pois não existe uma língua do cinema no sentido estrito, e sim equivalentes de uma língua a partir da concepção de uma linguagem cinematográfica com códigos específicos e de certa maneira padronizados. Trata-se de uma tendência de se comparar a estrutura da construção de sentido das imagens em movimento do cinema com a estrutura da construção de sentido da literatura com critérios e estruturas inspiradas nas análises linguísticas e na semiologia. Esta abordagem do cinema como linguagem é muito presente nos trabalhos de Cristian Metz, com os códigos de inspiração na linguística; de Pasolini, com suas operações sobre a realidade com inspiração na poética; assim como no referencial livro *A Linguagem Cinematográfica*, de Marcel Martin (2005) e, na escola, percebo esta orientação teórica com algumas práticas de cinema em aulas de Língua Portuguesa, assim como em Arte e Ciências Sociais.

A abordagem do cinema como escritura se deve à dificuldade da comparação do cinema com uma linguagem, pela sua natureza de imagem em movimento e, por isso, vários teóricos tentaram compará-lo mais com a escritura, equivalente com o ideograma ou o hieróglifo, propostos por Sergei Eisenstein que tenta conciliar um vocabulário inspirado na dialética marxista com a sucessão de fotogramas, à montagem como operação central, isto é, o essencial no cinema estaria no que se passa entre os planos e na sua interação. É a linguagem do cinema de Eisenstein e Kuleshov, em que a junção de dois planos distintos resultam em um significado novo. Nesta abordagem também se insere a proposta do filósofo francês Alexandre Astruc, de *Camera Stylo* em que o cinema se torna, pouco a pouco, uma linguagem. “Ela quer dizer que o cinema irá se desfazer pouco a pouco dessa tirania do visual, da imagem pela imagem, da narrativa imediata, do concreto, para se tornar um meio de expressão tão flexível e sutil como o da linguagem escrita.” (Astruc, 1948). A abordagem do cinema como modo de pensamento encontra eco em Gilles Deleuze (2007, 2009), que descreve o cinema como uma máquina de pensar que coloca em prática as funções mentais como a memória e o imaginário em um modo diverso daquele do psiquismo; e o cinema como produção de afetos e simbolização do desejo. Aumont e Marie apontam que as formas de cinema que cultivam mais a imagem como o cinema experimental e os filmes de gêneros

fundados na ação procedem da produção ou da reprodução de afetos (Aumont; Marie, 2003, p. 289). Estas últimas abordagens são recorrentes em atividades de extensão, como oficinas de cinema no contraturno, em que não há uma relação direta com algum conteúdo de disciplina e o cinema pode ser trabalhado como cinema, não como um acessório, uma ferramenta.

Ao fim do verbete, os autores ressaltam que as categorias por eles enumeradas não são estanques, sendo que muitos teóricos circularam entre esses problemas sem uma síntese convincente, e o mesmo podemos dizer das práticas de cinema na escola, dentro e fora do componente curricular Arte e suas linguagens, o que revela uma multiplicidade de abordagens do cinema como expressão artística, veículo de comunicação, meio de entretenimento, e fonte de documentação.

Para além da diferenciação entre história, teoria e crítica cinematográficas, percebe-se que estes conceitos e abordagens por vezes se complementam e se entrelaçam. Inspiram pesquisas e obras sobre história da teoria do cinema de maneira mais explícita como em *Storia delle teoriche del film*²⁶, de Guido Aristarco, ou mais implicitamente como a citada *Introdução à Teoria do Cinema*, de Robert Stam (2012), e se entrecruzam ao relacionar a compreensão sistemática do fenômeno geral com exemplos particulares do fenômeno com um filme específico ou um diretor específico. “Poderíamos chamar a crítica de teoria cinematográfica aplicada, exatamente como chamamos a engenharia de ciência física aplicada” (Andrew, 2002, p. 14).

Esta influência mútua entre crítica cinematográfica e teoria do cinema é percebida por Andrew a partir de uma metáfora com a biologia, em que o botânico, a partir de uma flor em particular, elabora uma teoria que deve ser aplicável a mais flores do que àquela inicialmente observada. Transpondo esta relação para o cinema, “enquanto a maioria das críticas começa com alguns princípios teóricos gerais, a maioria das teorias começa com perguntas geradas pelos filmes ou técnicas individuais; mas as respostas devem sempre ser aplicáveis a mais filmes do que aqueles que gerou a pergunta” (2002, p.15).

André Gaudreault e Tom Gunning apontam uma mudança na concepção da história do cinema na segunda metade do século XX, com o entendimento da teoria como oxigênio necessário para a história, e vice-versa, e os incontáveis chamados para reunir as duas disciplinas que encontram eco na frase de Jean-Louis Comolli republicada em uma série de artigos: “Quaisquer que sejam as dificuldades deste trabalho (e elas são consideráveis), não é

26 ARISTARCO, Guido. **Storia delle teoriche del film** Turim: Giulio Einaudi Ed., 1951. História das Teorias do Cinema vol. I e II Lisboa: Arcadia, 1963.

mais possível manter a história e a teoria do cinema impermeável uma à outra”²⁷ (Gaudreault; Gunning, 2006, p. 367). Se na geração de historiadores do cinema anterior à década de 1970 uma minoria de historiadores seria ligada à teoria do cinema (como Jean Mitry), hoje os números são inversos, no que chama de Nova História do Cinema (*New Film History*). É nesse emaranhado de conceitos que se pode encontrar pistas para conceber o cinema como uma arte autônoma e presente na vida cotidiana desde o seu surgimento há mais de século, a fim de fundamentar o seu campo de estudos no ensino da arte.

3.3 AFINAL, É LINGUAGEM OU NÃO?

Uma questão curiosa que percorre todo o texto é o fato de discutirmos sobre uma expressão artística que não se tem uma palavra própria para descrever, uma expressão própria, e toma emprestado o termo linguagem. Este é um uso corrente que vem das primeiras teorias do cinema e se reflete nos documentos legais da educação, nas abordagens para o ensino da arte, nos livros didáticos e no uso coloquial. Em minha trajetória pessoal, comecei a pensar o vídeo como linguagem – e não me faltaram materiais com o viés de confirmação, do *Manual de Vídeo* de Rudi Santos aos livros de Eisenstein – comparando a construção de sentido pela articulação de planos de um filme através da montagem com a construção de uma frase. É uma maneira de se pensar o cinema, com pontos positivos e outros nem tanto. É uma abordagem adotada por diversas correntes de pensamento: Lev Kuleshov olhava o filme com ênfase em suas partes, suas unidades, e como elas podem ser rearranjadas para criar algo diferente. Quadros planos e cenas em várias ordens, centenas de combinações possíveis, estudando como a cada novo ordenamento muda o sentido e o impacto emocional do filme. Ele foi um dos primeiros a falar sobre um alfabeto, uma organização do material, trabalhando o plano como sílabas e não palavras, em uma constante evocação da linguagem como metáfora para pensar enquanto teorizava as possibilidades cinematográficas, posição também defendida por Eisenstein.

Agora, por que deveria o cinema seguir as formas do teatro e da pintura em vez da metodologia da linguagem, que permite que conceitos de ideias

27 “Whatever may be the difficulties of this work (and they are considerable), it is no longer possible to maintain film history and theory as impervious to one another [...]” (versão original em inglês)

inteiramente novos surjam da combinação de duas denotações concretas de dois objetos concretos? A linguagem está muito mais próxima do cinema do que a pintura. Por exemplo, na pintura a forma surge de elementos abstratos de linha e cor, enquanto no cinema a concretude material da imagem dentro do quadro apresenta – como elemento – a maior dificuldade de manipulação. Então, por que não se inclinar para o sistema da linguagem, que é forçado a usar a mesma mecânica na invenção de palavras e complexos de palavras? (Eisenstein, 1977. p. 60)

As abordagens de Eisenstein e de Kuleshov mostram que seus objetivos com o cinema não eram a reprodução mimética da realidade, mas, ao contrário, visavam uma experiência construtivista a partir da expressão artística baseada em princípios testados cientificamente e com um propósito particular, se identificando com a corrente formalista das teorias do cinema.

Primeira grande figura da teoria cinematográfica contemporânea, Christian Metz (2007), visa a aplicação de conceitos linguísticos de Ferdinand de Saussure nas teorias da semiótica cinematográfica. Parte dos textos de Metz são sobre o reconhecimento da história de teóricos do cinema e sobre o modo que estes pensavam o filme como linguagem. Nota-se que os teóricos soviéticos já pensavam o cinema como linguagem, com sua atenção voltada à montagem e a ideia de conjugar dois diferentes planos para a partir daí criar algo com um novo sentido que extrapolasse o sentido individual de cada plano, da mesma maneira que a linguagem funciona.

No *Encouraçado Potemkin*, três diferentes estátuas de leão, filmadas separadamente, formarão, colocada uma após outra, um magnífico sintagma (...) esperam de nós que vejamos aí, de modo unívoco o símbolo da revolta operária. Não bastava para Eisenstein ter composto uma sequência esplêndida, ele queria que se tornasse um fato de língua. (Metz, 2007, p. 52)

Metz nota a crença de Eisenstein e Kuleshov na qual escolhas particulares de planos em sucessão conduziram a significados inequívocos, como o exemplo do efeito Kuleshov²⁸, no qual um rosto quando justaposto a um objeto cria uma síntese de uma emoção naquela face neutra, do mesmo jeito que a linguagem constrói ideias.

28 O efeito Kuleshov é uma montagem de imagens de um rosto sem expressões intercalado com imagens que tenham significado para o espectador. A impressão que temos é a de que o rosto exibido entre as apresentações das imagens têm expressões diferentes a cada momento, mas, na verdade, a imagem do rosto é a mesma.

Figura 1 - Efeito Kuleshov



Fonte: <https://www.premiumbeat.com/blog/kuleshov-effect-in-films/>
Acesso em dezembro de 2023.

Uma analogia do cinema com a linguagem escrita, em que letras formam palavras que formam frases com um sentido. Os teóricos soviéticos aspiravam a pensar o filme como linguagem, e a partir disto Metz busca um maior rigor sobre a analogia do cinema com a linguagem a partir da linguística estrutural de Saussure. A linguística estrutural denota teorias em que a linguagem é concebida como um sistema semiótico autorregulado, cujos elementos são definidos pela sua relação a outros elementos dentro do sistema. Metz reconhece não haver um sistema de significação narrativa evidente no cinema dos primeiros tempos devido à ausência de montagem ou cortes, códigos que só foram surgir uma década após os primeiros filmes dos Lumière.

Desde as reflexões de Bela Balázs, André Malreaux, Edgar Morin, Jean Mitry e tantos outros, sabemos que o cinema não era de nascença uma linguagem específica. Antes de ser o meio de expressão que conhecemos, foi um simples processo mecânico de registro, de conservação e de reprodução dos espetáculos visuais móveis – os da vida, os do teatro, ou até mesmo pequenas encenações concebidas especialmente, mas que permaneciam no fundo puramente teatrais. (Metz, 2007, p. 114)

E segue apontando que somente quando se deparou com os problemas de narração é que foi desenvolvendo uma linguagem, um conjunto de processos significantes específicos.

Logo, o cinema tal qual chamamos, por consenso dos historiadores, tem início na década de 1910, com uma narração de certa extensão recorrendo a processos tidos como especificamente cinematográficos. (Metz, 2007). Ele restringe seu recorte de pesquisa ao cinema narrativo pois aponta que foi no desenvolvimento deste que tais processos cinematográficos foram concebidos e regulados, no objetivo dos cineastas de contar histórias. Ao comparar os elementos narrativos, distingue o plano por não ser análogo à palavra, comparando-o com uma frase. “O plano não é, portanto, comparável à palavra de um léxico, mas se parece antes com um enunciado completo (uma ou mais frases), por resultar de uma combinação já bastante livre, de uma combinação mais próxima da fala” (Metz, 2007, p.121). Neste ponto ele vai de encontro ao efeito Kuleshov, em uma alusão a Alfred Hitchcock, para o qual um revólver em *close-up* significa “aqui está um revólver”.

Um primeiríssimo plano de um revólver não significa revólver (uma unidade léxica puramente virtual), mas, significa no mínimo, e sem falar nas conotações, Eis um revólver. Ele carrega consigo uma espécie de eis (palavra justamente considerada por A. Martinet como puro índice de atualização). Mesmo quando o plano é uma palavra, ainda é uma palavra-frase, como em algumas línguas. (Metz, 2007, p. 85)

Ele atribui a característica de uma frase menos pela sua quantidade de significado do que pelo seu estatuto assertivo, e mesmo que possa, pelo seu conteúdo, corresponder a uma “palavra”, ainda seria uma frase. O cinema é uma linguagem, mas não uma língua pois os planos não são palavras. Não interessa o quanto a linguagem cinematográfica parece remeter a linguagem falada, não é, justamente porque os componentes individuais dos filmes – os planos – não funcionam da maneira abstrata como as palavras. De acordo com Metz, o cinema é como uma linguagem pois as formas de montagem criam significados ao longo de uma corrente sintagmática. Pode-se dizer que o cinema foi concebido como Arte ao mesmo tempo em que desenvolveu sua linguagem.

Esta construção de sentido, tratando a imagem como elemento de linguagem também foi adotada por Marcel Martin, em cuja abordagem o cinema, de espetáculo filmado ou reprodução do real, torna-se uma linguagem, ao conduzir uma narrativa e veicular ideias. De acordo com o teórico francês, os nomes de Griffith e de Eisenstein são os principais dessa evolução de processos de expressão fílmica, apontando vários outros teóricos que comungam a mesma abordagem do cinema como linguagem: Jean Cocteau, “um filme é uma escrita em

imagens”; Jean Epstein, “a língua universal”, e Louis Delluc, “Um bom filme é um bom teorema”, terminando por definir o cinema como um “Sistema de signos destinados à comunicação” (Martin, 2005; p. 23)

É conveniente precisar que me absterei de qualquer paralelismo sistemático com a linguagem verbal e que apenas recorrerei aos termos da sintaxe e da estilística, ou por comodidade, ou quando a aproximação se impuser com demasiada evidência para ser recusada. É com efeito possível estudar a linguagem fílmica a partir das categorias da linguagem verbal, mas qualquer assimilação de princípio seria simultaneamente absurda e vã. Creio que é necessário afirmar desde o início a originalidade absoluta da linguagem cinematográfica. (Martin, 2005; p. 26).

Ainda que reconheçam a metáfora do cinema com a linguagem escrita, as correntes adeptas do cinema como linguagem pensam o cinema como um conjunto de signos a serem decodificados reconhecendo um sistema particular de expressão. Este termo se reflete no ensino da arte “É preciso conhecer linguagem cinematográfica, história e teoria do cinema” (Barbosa, 2015, p. 239), e ao longo deste texto observamos a abordagem da Linguagem Cinema (Vega, 2023a), em que a professora chilena apresenta características do Cinema a partir de uma metáfora com a Literatura e apresenta os elementos do cinema comparando com a construção gramatical de uma frase. Ela diz que “Por linguagem se entende, em geral, quaisquer dos sistemas que as pessoas empregam para comunicar a outras suas ideias ou sentimentos.”(Vega, 2023a, p.17), logo o cinema como um sistema que comunica as ideias e sentimentos constitui linguagem, se traduzindo como um aparato conceitual para se pensar a educação audiovisual em uma das maneiras de se conceber o cinema na escola, como apontou Gabriela Augustowsky (2019). Por um lado, esta abordagem permite alcançar resultados estéticos razoáveis, com a decupagem clássica. Por outro lado, penso que se aproximarmos a construção de sentido no cinema a uma abordagem languageira as opções de criação seriam limitadas à reprodução de fórmulas já consagradas como o exemplo de uma angulação de *contra-plongée*, para traduzir um plano de uma figura importante.

Com o tempo e com a reflexão de novas leituras e conversas, passei a preferir e utilizar o termo expressão artística (ou expressão cinematográfica) em vez de linguagem artística ou cinematográfica. Estando mais próximo dos estudos de produção de subjetividade, passei a conceber o cinema – e toda manifestação artística – como uma maneira de expressão dos sentimentos e ideias para além de uma comunicação, que sugere um fim, uma utilidade. Uma

concepção ecosófica²⁹ do cinema, em que os alunos criam novos territórios existenciais com os filmes produzidos. Esta abordagem, embora traga alguns resultados surpreendentes, se conduzida sem o devido rigor, em outros casos, pode resultar em um *laissez faire*, em que não se trabalha nenhum “código” cinematográfico e tampouco se expressa conforme o esperado. Em se tratando de experiências na sala de aula, pude constatar que – independentemente do período, se nos dias de hoje ou antes da popularização dos celulares – o senso estético audiovisual dos estudantes tende a repetir a história do desenvolvimento da técnica cinematográfica clássica: quando se deixa fazer cinema (ou se pede para fazer, em um contexto das aulas de arte) sem estipular as regras do jogo, o resultado final tende a um cinema dos primeiros tempos, ou ainda a um “teatro filmado”, termo pejorativo para os filmes do período em que não articulavam planos em uma cena, isto é, filmes que se identificam com o Momento Lumière de Vancheri (2018) só que adaptado à realidade de um cinematógrafo de bolso que não precisa mais ficar sobre um tripé, logo sujeito a tremidas e oscilações. Neste sentido, a regra do jogo tem como razão estabelecer alguns parâmetros a serem seguidos, ainda que o objetivo seja trabalhar algum conteúdo relativo ao cinema dos primeiros tempos, como a regra de colocar a câmera sobre um suporte para se gravar o Minuto Lumière pretendido. E através da regra do jogo se estabelece o aspecto estético cinematográfico a ser trabalhado. Neste ponto, uma demanda do educador audiovisual é criar e elaborar regras do jogo que trabalhem os elementos cinematográficos para compor as propostas de aula.

Independentemente da corrente teórica preferida por quem lê estas linhas, cumpre ressaltar a minha identificação com a metáfora ilustrativa da linguagem, em que a linguagem artística é uma metáfora de linguagem verbal. De acordo com o professor José Gil em *A Linguagem da Arte* (2010), se trata de uma expressão metafórica pois não há possibilidade de construir a dupla articulação da linguagem.

É o fato de não haver possibilidade, em uma obra de arte, de isolar uma unidade discreta, uma unidade autônoma como um fonema, para criar outro tipo de unidade, por exemplo um morfema.(...) sabemos perfeitamente que não há possibilidade de isolar uma unidade discreta no contínuo do som, no contínuo da cor e da luz, ou dos gestos quando se trata de dança. (Gil, 2010, p. 11)

29 Ecosofia é um conceito trabalhado pelo filósofo francês Felix Guattari em seu livro *As Três Ecologias*. Segundo ele, “sem modificações ao ambiente social e material não pode haver mudanças de mentalidade. Aqui, nós estamos na presença de um círculo que me leva a postular a necessidade de fundação de uma ecosofia que ligaria ecologia ambiental a ecologia social e a ecologia mental.” em GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.

Esta percepção do professor português sobre as artes se dá de maneira ampla – seu livro é dedicado ao estudo das artes visuais, porém ele cita as outras expressões (ou linguagens) da arte. Logo, penso ser extensível às artes das imagens em movimento, estando o cinema sujeito a mesma característica expressiva. Embora considere a arte do cinema como uma expressão, e não como uma linguagem em sentido *stricto*, ao longo do trabalho usei mais de uma centena de vezes o termo linguagem para me referir ao cinema, algumas vezes de maneira compulsória por transcrever e utilizar as terminologias de documentos oficiais sobre a área, outras vezes por livre escolha, no sentido apresentado de metáfora acadêmica, assim como a opção pelo termo proposta triangular para o ensino da arte, sabendo da atualização do conceito para o zigue-zague, o que também foi ressaltado no texto. É uma questão de opção pelos termos de uso mais corrente nas publicações, com o fim de não mudar o foco da pesquisa: o cinema como linguagem para o ensino da arte na educação básica pode, deve ter e deve comportar diferentes acepções teóricas acerca da sétima arte, languageiras ou não. Como na educação musical, em que as abordagens de Orff, Kodály, o canto orfeônico de Villa-Lobos e o método d’O Passo coexistem nas diversas escolas e níveis de ensino.

Outra questão a se ressaltar é a dimensão do fazer artístico na produção de filmes, fragmentos e exercícios de cinema em contexto de experimentação escolar, uma abordagem diferente do contexto da produção de um espetáculo. O objetivo das aulas é proporcionar experiências estéticas nas dimensões da fruição, contextualização e produção de arte, logo não há um certo e um errado, ou algo que seja inaceitável na produção da obra audiovisual por falta de algum recurso técnico ou de domínio do conteúdo pelos estudantes. No campo da experiência estética procuro observar graus de sensibilidade a determinada expressão em cada pessoa, em cada aluno e aluna com que tenho contato em aula, e noto níveis de sensibilização diferentes que variam de acordo com uma série de fatores como: o nível de atenção do estudante nos momentos de aula, o contato prévio com os conteúdos estudados, o repertório pessoal de filmes e outros produtos culturais assistidos, o acesso e frequência a bens culturais. Faço um paralelo com a educação musical, em que os alunos chegam no ensino médio em diferentes níveis de musicalização, desde os que cantam monocórdicos até os completamente afinados, e o mesmo acontece com o cinema em que chegam alunas que gravam toda a cena em um só *take* com um enquadramento nada rigoroso e as alunas que têm toda uma noção de planos, montagem e *raccord* na primeira aula já bem elaborados para o esperado na idade escolar. O importante – na minha opinião, resalto – não é se os alunos e alunas realizaram um filme bom, até porque o conceito de bom é relativo, ou se realizaram com propriedade determinado exercício de cinema. Não é medir as competências desenvolvidas para ver se

atingem determinado grau de aproveitamento de acordo com alguma tabela de referência (as temidas provas e os tímidos seminários); tampouco não é transmitir um conjunto de códigos de maneira objetiva mostrando como se deve proceder para se fazer um filme (e nisso os norte americanos são campeões, há um método para tudo em 12 passos, aproximadamente, já confirmando na cinematografia com o conhecido trabalho de Syd Field). Se por um acaso ou por um determinado contexto específico a turma produziu algum filme que se destacou por determinado aspecto, ótimo. Se não se produziu nada que se preste a uma exibição a pessoas que não participaram da experiência didática, paciência. O que importa é proporcionar experiências estéticas com o cinema para os estudantes, e criar um momento de suspensão dos laços familiares para apresentar novas cinematografias, outras visões de mundo, e praticar um exercício de alteridade, de ver o mundo pelos olhos de outra pessoa.

É um ponto que distingue a abordagem do cinema como linguagem da abordagem do cinema como criação de territórios existenciais, notadamente em seus objetivos finais. Uma coisa é dominar um conjunto de códigos, seja ele qual for, o que é sempre bem vindo, e outra coisa é se deixar sensibilizar por uma determinada manifestação artística. E antes de ser linguagem o cinema é Arte, e a manifestação artística não tem regras, apenas padrões observados *a posteriori*.

4 MOMENTO LUMIÈRE

Nesta segunda parte da tese são apresentados três momentos da história do cinema e práticas que criam um diálogo entre a teoria cinematográfica com a abordagem triangular para o ensino da arte. Para fundamentar esta pesquisa, vamos seguir uma linha do tempo da história do cinema entrecortada pelo pensamento teórico que relaciona o cinema como arte e seus possíveis diálogos que ajudam a sedimentar o campo de estudos no ensino da arte. Ao longo do desenrolar da história as diferentes abordagens estéticas do cinema foram surgindo, ora ganhando destaque e sendo preponderantes em determinada época e região, ora tendo menor relevância, ou ainda passando por um período de ostracismo até ganhar relevância. Curioso observar que o desenvolvimento de atividades de cinema com grupos de estudantes, muitos dos conceitos e das abordagens do cinema vêm à tona, por vezes sugerindo uma repetição cíclica do desenvolvimento expressivo das imagens em movimento. Na parte final do capítulo vamos analisar a prática do Minuto Lumière (Bergala, 2008) e desdobramentos conceituais na proposição de outros minutos cinematográficos.

4.1 OS VÁRIOS NASCIMENTOS DO CINEMA

O Cinema surge como consequência de uma conjunção de circunstâncias técnicas, a partir do desenvolvimento da fotografia e do maior interesse e domínio de estudos sobre a fisiologia do corpo humano, em especial da visão, nas últimas décadas do século XIX. Experiências e práticas anteriores ao que se convencionou chamar “primeira sessão de cinema” dos Lumière, em 1895, já gravavam e ou reproduziam imagens em movimento com a exibição sequencial de imagens estáticas, como as experiências de Thomas Edison com o kinetoscópio, a exibição do bioscópio de Max e Emil Skladanowski, as práticas de Étienne-Jules Marey com as cronofotografias, e os jogos ópticos que reproduziam imagens em movimento a partir de desenhos como o praxinoscópio, o foliscópio e o *flipbook*. O que se designava imagens em movimento (e posteriormente cinema) pressupõe um artifício de se reproduzir imagens em movimento por meio de um artefato técnico que, através da persistência da visão, cria a ilusão de movimento a partir da exibição de fotografias e/ou

desenhos – imagens estáticas – em determinada velocidade que faz com que a visão as perceba como uma unidade cinética.

Ainda que remonte a práticas da antiguidade, como a pintura rupestre³⁰ e à alegoria da caverna, e passe por outras experiências mais recentes como a lanterna mágica e os jogos ópticos a partir do século XVII, o cinema talvez seja a única Arte a ter uma data de nascimento simbolicamente estabelecida por consenso: o fatídico dia 28 de dezembro de 1895, dia em que os irmãos Auguste e Louis Lumière promoveram a primeira sessão pública do cinematógrafo (Bernardet, 1980; Costa, 2006; Fresquet, 2013). Nesta ocasião, os inventores industriais franceses exibiram aproximadamente uma hora de imagens em movimento com um programa composto por filmes de aproximadamente um minuto (o tamanho do rolo de filme estabeleceu o primeiro padrão de duração de produção) que retratavam cenas dinâmicas do cotidiano, como a chegada do trem na estação da cidade, uma refeição familiar com uma criança e a saída dos funcionários pelo portão da fábrica, entre outros temas.

Figura 2 - *Institut Lumière*, Protótipos de películas



Fonte: <https://www.institut-lumiere.org/musee/les-freres-lumiere-et-leurs-inventions/cinematographe.html> . Acesso em dezembro de 2023.

30 Neste ponto, sugiro assistir ao documentário *A Caverna dos Sonhos Esquecidos* (*Cave of Forgotten Dreams*), de Werner Herzog, 2011.

Nesta exibição dos Lumière que é tida como a primeira sessão de cinema, foi cobrado ingresso, houve publicidade do evento, entre outras singularidades que a caracterizam. O filme com bitola de 35 mm era avançado manualmente com uma manivela através de um mecanismo de alimentação intermitente, baseado nas máquinas de costura, em uma velocidade de 16 quadros por segundo, “o que foi o padrão durante décadas – em vez dos 46 quadros por segundo usados por Edison” (Costa, 2006, p. 19).

Em tal momento, mesmo que estabelecesse um padrão a ser considerado como cinema – a exibição de imagens em movimento a uma plateia, por meio de uma tela grande em que todos teriam a mesma experiência estética simultânea – que perdura até os dias de hoje, esta tecnologia ainda não era considerada Arte³¹ e tampouco tinha desenvolvido seus elementos fundamentais de expressão artística. Tais elementos de expressão artística foram sendo gradualmente desenvolvidos e, no início do século XX, cineastas e críticos de cinema e arte passam a reivindicar o status de Arte para a criação e expressão estética com imagens em movimento.

À época que artistas da vanguarda realizam experimentações cinematográficas – como Luis Buñuel e Salvador Dalí com *A Idade do Ouro* e *Um Cão Andaluz*, e o expressionismo alemão de Friedrich Murnau, ambos na década de 1920 – o cinema já tem o título de sétima arte junto à crítica, e se estabelece como expressão artística até os dias de hoje com o cinema expandido na Arte Contemporânea. Isto é, o cinema surge primeiro como uma tecnologia de se registrar e reproduzir imagens em movimento por fotogramas sequenciais, e gradativamente as e os artistas vão desenvolvendo técnicas expressivas nesta tecnologia a ponto de se considerar o cinema como Arte, ou melhor dizendo se passa a diferenciar o cinema do Cinema, o que nos leva a considerar diversos nascimentos do cinema: como tecnologia de reprodução de imagens em movimento, e como modos de expressão estética. Não há como definir o momento em que o cinema se torna arte com a mesma precisão em que foi convencionado o início do cinema com os irmãos Lumière ao preencherem os quesitos presentes até hoje no Cinema como a exibição das imagens em movimento a uma plateia em uma sala escura.

Esta pesquisa compartilha a perspectiva de Elena Dagrada (2014), em que o ato primordial a partir do qual ocorreu o “nascimento” do cinema não importa tanto quanto as transformações do visível, elevando-se acima dos limites naturais a que o olhar está sujeito,

31 Aqui entra uma longa discussão entre os conceitos de belas artes e artes úteis. Ainda que pudesse, àquele tempo, ser considerada hipoteticamente dentro do campo de interesse das escolas de Artes e Ofícios, voltada à indústria e à produção de bens úteis, neste ponto do texto me refiro à não inserção imediata do cinema no campo das Belas Artes e à não percepção imediata da capacidade de expressão estética das imagens em movimento deste então.

em que depende o advento de um novo tipo de espectador (Dagrada, 2014). Em outras palavras, o interesse se volta às mudanças na percepção produzidas pela mediação de uma máquina, um dispositivo capaz de expandir as potencialidades do olho humano ao mesmo tempo modificando as condições necessárias para acessar o visível. Isso remonta uma trajetória que passa pelos princípios físicos da câmera escura, já conhecida na Antiguidade e aperfeiçoada na Idade Média, pela lanterna mágica no século XVII e as vistas ópticas no século seguinte. Bem como pelo panorama, patenteado, em 1787, pelo inglês Robert Barker, sendo o ponto de virada decisivo do regime de visualidade, as mudanças sociais e econômicas do estabelecimento da Revolução Industrial e o crescimento das cidades, no século XIX, com a invenção da fotografia, do diorama, de inúmeros brinquedos ópticos como o taumatrópio, o fenacístoscópio, o zootrópio, o estereoscópio e o praxinoscópio. “Em particular, o advento da ferrovia, e a conseqüente alteração na percepção das pessoas sobre o tempo e o espaço, desempenha um papel fundamental no que tem sido chamado de *Panoramatisierung* (panoramatisação) do olhar”³² (Dagrada, 2014, p. 26). Com o desenvolvimento tecnológico das últimas décadas, as transformações do visível ocasionaram um novo espectador contemporâneo que também é produtor de conteúdo e está sujeito a outras experiências estéticas com as multítelas, cujo regime de visualidade deve ser considerado pela escola.

O professor Luc Vancheri em seu livro *Le cinéma ou le dernier des arts* (Vancheri, 2018) reconhece três momentos da história do cinema, que se mostram adequados ao recorte desta pesquisa em questão, sobre o cinema no ensino da arte: o momento Lumière, em que um dispositivo para gravação e projeção de imagens em movimento impõe um modelo técnico e industrial de produção de filmes, ponto de chegada de uma cultura visual moldada por panoramas, fotografia, a ferrovia, a lanterna mágica e os brinquedos ópticos, com o cinematógrafo registrando uma vasta iconografia documental. O segundo momento, chamado por Vancheri de momento Canudo, a partir do início da década de 1910, é responsável por uma mudança no perfil cultural e social do cinema, como um reformador do sistema das Belas Artes. Enfim, o cinema passa a ser concebido e pensado como expressão artística. O terceiro momento, momento Youngblood, é batizado em homenagem ao crítico norte-americano Gene Youngblood, pioneiro no uso do conceito de cinema expandido.

O primeiro momento batizado em homenagem aos Lumière diz respeito à gênese do cinematógrafo, ao cinema primevo em que se desenvolviam as primeiras técnicas de cinema ainda que de maneira rudimentar com a câmera estática e o tema a ser filmado se

32 *In particular, the advent of the railway, and the consequent alteration in people's perception of time and space, plays a fundamental role in what has been called the Panoramatisierung (panoramatisation) of the look.* (versão original em inglês)

desenvolvendo na frente do cinematógrafo, o que Ismail Xavier chamou de teatro filmado³³ (Xavier, 2008). Os dois momentos seguintes apontam pistas sobre este *status* de Arte do cinema, ao apresentar o manifesto de Canudo como ponto de ruptura – ao menos como referência bibliográfica mais antiga da estética do cinema, isto é, o cinema pensado como Arte, como expressão artística autônoma – e o momento do cinema expandido em que a tecnologia de gravação e reprodução de imagens em movimento é assimilada pela Arte Contemporânea e também dá à luz (literalmente) outras expressões artísticas com o audiovisual como a videoarte. Sem a pretensão de realizar uma completa e extensa pesquisa bibliográfica sobre as teorias do cinema, busco reunir e apresentar alguns momentos chave do pensamento sobre a teoria cinematográfica que vão dialogar e embasar as abordagens pedagógicas do cinema e audiovisual, tomando como referência esta periodização proposta pelo professor francês.

Quando do nascimento mais famoso do cinema, na última década do século XIX, este não possuía um código próprio, estando misturado a outras expressões culturais da época, como o teatro popular e os espetáculos de *vaudeville* – teatro de variedades, equivalente americano aos cafés europeus, espaço de sociabilização de parte da população, com apresentações com atrações variadas como performances acrobáticas, poesias, encenações dramáticas, exhibições de lanternas mágicas e de animais amestrados, o que os estudantes no regime de visualidade contemporâneo definiriam como um circo, como arte circense. Estas atrações nos espaços dos cafés na França e das salas de *vaudeville* nos Estados Unidos dividiu espaço com as apresentações de cinematógrafo. Ainda sem uma expressão elaborada, os filmes produzidos na década de 1890 tinham como intenção surpreender os espectadores pela reprodução do movimento, retratando cenas do cotidiano em seu dinamismo, concebidos como atrações autônomas, de uma única tomada e sem narrativa elaborada. Nesta última metade da década aconteceu o estabelecimento das primeiras produtoras cinematográficas, entre elas a Biograph, a Vitagraph, e Edison nos EUA e a Pathé (que dominou o mercado até a primeira guerra, comprando patentes de Lumière), a Star Film além dos Lumière na França. (Costa, 2006)

Flávia Cesarino Costa, em capítulo dedicado às origens do cinema no livro *História do Cinema Mundial* (Mascarello, 2006), agrupa este primeiro cinema em duas fases, a primeira

33 Tomemos o “Teatro Filmado” [...] a construção provavelmente adotada seria a de filmar num só plano de conjunto a primeira cena e só cortar no momento do salto para o outro espaço. O corte estaria aí justificado pela mudança de cena, e a imediata sucessão sem perda de ritmo, estaria justamente possibilitada pelo corte. Teríamos uma montagem elementar em que a descontinuidade espaço-temporal no nível da diegese (diegético = tudo o que diz respeito ao mundo representado) motiva e solicita o corte. (Xavier, 2008, p. 20)

corresponde ao cinema de atrações, de 1894 a aproximadamente 1906-7, período este em que se estabelecem os *nickelodeons* e a demanda por filmes de ficção, concebidos de acordo com a estética cinematográfica do enquadramento frontal, geralmente em plano aberto, com uma ação representada para a câmera, e a segunda fase que se estende até aproximadamente 1915, que ela denomina período de transição. Nesta segunda fase do primeiro cinema, os filmes tendem a um desenvolvimento da narrativa e a atividade cinematográfica se organiza em moldes industriais. Neste estágio preliminar de linguagem, ou melhor dizendo, expressão das fotografias em movimento – as chamadas *motion pictures* em inglês – há uma transformação constante com reorganizações sucessivas na produção, distribuição e exibição dos filmes de cinematógrafo até atingir convenções de linguagem especificamente cinematográficas nas primeiras décadas dos anos 1900 (Costa, 2006).

Os mais antigos registros que se têm das primeiras exibições de filmes com um mecanismo intermitente e fotogramas aconteceram em 1893, com Thomas Alva Edison, inventor e industrial norte-americano, figura importante na revolução tecnológica do século XX. Trata-se de outro nascimento do cinema que antecede o dos Lumière – tal qual o avião, com os irmãos Wright e a sua catapulta, e Alberto Santos Dumont, com o 14 Bis. Ao longo de sua vida, Edison registrou milhares de patentes de produtos ao redor do mundo, e entre as mais conhecidas estão a lâmpada incandescente, o fonógrafo e o microfone de carvão. Seu pioneirismo no cinema se deve a dois aparelhos desenvolvidos para o registro e exibição de imagens em movimento, o quinetoscópio e o quinetógrafo, sendo um destinado a gravar os filmes, ao registrar os fotogramas, e outro dispositivo para a projeção, isto é, à exibição, que era realizada de maneira individual, com um pequeno trecho de fita em *looping* – no que remeteria a um *gif* no regime visual da atualidade. Desde o início da década de 1890, os aparelhos já estavam prontos para serem patenteados, e o primeiro registro de um salão de quinetoscópios, com dez aparelhos exibindo diferentes filmetes, ao custo de uma moeda por visualização, data de 1894, na cidade de Nova York (Costa, 2006). Ainda que àquele tempo as projeções de Edison fossem individuais, Flávia Costa aponta que os Lumière não foram os primeiros a realizar uma exibição de “cinema” pública e paga a uma plateia, os também irmãos Max e Emil Skladanowski, inventores e cineastas alemães contemporâneos dos Lumière, desenvolveram o bioscópio (*bioscope*) e realizaram uma primeira “sessão de cinema” dois meses antes em Berlim³⁴. Por alguns fatores os irmãos franceses ficaram mais

34 Para se aprofundar neste ponto, sugiro assistir *Die Gebrüder Skladanowsky* (Wim Wenders, Alemanha, 1995), em tradução livre *Os Irmãos Skladanowski* que em português ganhou o título *Um Truque de Luz*. O filme traz a história da invenção dos irmãos alemães, com depoimentos preciosos de Gertrud, filha de um dos irmãos Skladanowsky e testemunha do nascimento do cinema.

famosos, entre estes, o fato de serem grandes industriais, os maiores fabricantes de placas fotográficas na Europa, já com estratégias de marketing desenvolvidas, o design do cinematógrafo dos Lumière ser muito mais leve e funcional que o quinetoscópio e quinetógrafo de Edison e de outros dispositivos de funções semelhantes à época, além de fundamentalmente proporcionar uma maior qualidade da imagem. E, em paralelo, uma disputa pelas patentes dos equipamentos que envolvia – assim como hoje – questões jurídicas e financeiras.

A história do Cinema deve um reconhecimento tardio à figura de uma pioneira do cinema, Alice Guy Blanché. Considerada a primeira cineasta mulher, ao longo de quase três décadas, Alice teve uma produção maior que seus contemporâneos Edison, Lumière e Griffith, e seu pioneirismo se deve à utilização de técnicas cinematográficas inovadoras a seu tempo. Parte de seu trabalho foi creditado a seu chefe – e posterior sócio e marido – León Gaumont, tendo a dupla se radicado nos Estados Unidos, em 1910. Francesa, iniciou na empresa de Gaumont como secretária, em 1894, e esteve presente na primeira sessão do cinematógrafo dos Lumière. “Alice, por trabalhar na companhia, também recebeu um convite e compareceu ao evento, George Méliès também estava presente entre os convidados” (Fernandes; Magno, 2019, p.5).

Em seu primeiro filme, *La Fée aux choux* (A Fada do Repolho, 1896), já ensaiava a utilização de efeitos especiais e o desenvolvimento de uma narrativa, neste que é considerado o primeiro filme de ficção. Posteriormente, desenvolve em seus filmes a utilização da montagem e do primeiro plano, experiências com sincronismo do som junto à película, e colorização manual dos fotogramas na película.

A partir da notícia da projeção das fotografias animadas do cinematógrafo dos Lumière e da chegada do dispositivo francês aos Estados Unidos, em 1896, Edison desenvolve o Vitascópio, dispositivo capaz de projetar o filme invés de se restringir a exibição individual proporcionada até então pelo quinetoscópio. Ainda que o cinematógrafo tenha ganhado a preferência por conta do design, pois Edison só foi desenvolver seu modelo de projetor portátil alguns anos à frente, com o *projecting kinoscope*, o modelo francês criou um padrão na América que se adaptou aos *vaudeville*, herdando algumas das características deste teatro de variedades e que de certa maneira dialogava com os filmetes produzidos por Edison. Os filmes eram criações autônomas, compostos de uma única tomada e sem um encadeamento narrativo, se adaptando bem aos salões de *vaudeville*. Os Lumière ofereciam o projetor, os filmes e o operador, e se encaixavam nas programações locais das casas, junto aos números circenses, façanhas e bizarrices que compunham a programação dos espetáculos. O

cenário da virada do século XIX para o XX presencia diversas tecnologias para a gravação e exibição das imagens em movimento como os vitascópios, mutascópios, quinetoscópios e cinematógrafos. Na parte industrial, algumas companhias se firmaram no período: nos Estados Unidos, ao lado de Edison, a Vitagraph e a Biograph; na Europa, a Star Films de Georges Méliès, e a Pathé, que comprou as patentes dos Lumière, em 1902, tornando-se a líder de mercado. (Costa, 2006)

Nos anos 1970, uma série de pesquisadores passa a desenvolver uma noção do primeiro cinema para além da noção pejorativa de “cinema primitivo”, o que levou a uma reformulação das pesquisas sobre os primeiros anos do cinema. Este cinema das primeiras décadas foi revisitado por pesquisadores na conferência Cinema 1900-1906, que teve espaço em Brighton, Inglaterra, em 1978, organizada pela Federação Internacional de Arquivos de Filmes (Fiaf). Lá, reuniram-se pesquisadores e especialistas que se debruçaram sobre critérios de datação, identificação e interpretação dos filmes para tentar descobrir por que os primeiros filmes eram tão diferentes dos filmes que vieram depois (Costa, 2006). Foram identificados traços de um “modo de representação primitivo” como a composição frontal e não centralizada dos planos, o posicionamento da câmera distante da situação filmada, no que posteriormente passou a se chamar plano geral, isto é, planos abertos, cheios de detalhes com ações simultâneas, a falta de linearidade e os personagens pouco desenvolvidos. (Costa, 2006).

O termo “cinema de atrações” vem de André Gaudreault e Tom Gunning, em que propõem que o gesto inicial deste primeiro cinema era de chamar a atenção, espantar e maravilhar o espectador, apresentando “vistas”, mais que a habilidade de contar histórias (Gaudreault; Gunning, 2006). Entre estes tipos de vistas estão as atualidades não-ficcionais, com imagens de terras distantes e fatos recentes ou da natureza, e as encenações de eventos reais como guerras e catástrofes naturais, chamadas atualidades reconstituídas; os números de *vaudeville* com *gags*, acrobacias e danças; os filmes de trucagens com transformações mágicas a partir da manipulação da mídia de gravação e reprodução; e narrativas em fragmentos, com passos da Paixão de Cristo, contos de fadas, e peças teatrais famosas – por vezes incorporando a organização em *tableau* típica dos quadros vivos da época (Costa, 2006). É neste ponto que o primeiro cinema encontra eco em práticas na escola, na adaptação da literatura para roteiros de cinema.

Ao longo de minha vivência docente, me deparei com propostas de adaptação de literatura (romances, contos, poemas) e de peças teatrais para o vídeo, que os professores encomendam o assunto, o tema do vídeo: “– O trabalho é a turma elaborar filmes sobre o

Dom Casmurro, do Machado de Assis!”, e que não fornecem maiores explicações sobre a linguagem do cinema, deixando a turma livre pra criar, um *laissez faire*, em que o repertório pessoal dos alunos vai ditar a concepção de cinema, que por sua vez vai se conjugar com a habilidade em lidar com os recursos técnicos e o tempo disponível. No cenário de hoje – que imagino que vai ser uma constante, pois a tecnologia continuará a se desenvolver – em que os alunos dominam os aparatos tecnológicos com mais propriedade que os professores, muitas vezes temos resultados surpreendentes. Em outras, resulta em uma produção dos alunos com a estética do cinema dos primeiros tempos, com a cena se desenvolvendo em um plano aberto e com a mudança de plano pela montagem apenas nas mudanças de cenário. E com a desvantagem do som, pois no plano geral o microfone da câmera fica distante dos personagens e capta mais ruído ambiente do que as falas, problema que o cinema dos primeiros tempos não tinha, pois não tinha som síncrono gravado.

Gradativamente, entre 1907 e 1913, o cinema passa por um período de narrativização, culminando com o surgimento de filmes que revisam o formato de filmes de variedades, em que “o cinema passa a legitimar o Teatro como modelo a ser seguido, produzindo filmes com atores e atrizes famosos” (Gunning, 2006, p.385) em peças – ou filmes também conhecidos do público. Ainda que os espectadores entendessem e fruissem os filmes de maneiras diversas, era comum que as audiências assistissem a um filme relativo a uma narrativa já conhecida, que poderia ser baseada em uma notícia de jornal, uma peça de teatro ou uma música popular. Musser ressalta que caso os espectadores não conhecessem as referências, o filme não faria sentido para a plateia, sendo que em algumas instâncias este entendimento era facilitado por uma explicação ou diálogo feita por pessoas atrás da tela de projeção, e que somente na era dos *Nickelodeons* – que perdura até o final da primeira década do século XX – o cinema emergiu como uma prática cultural em que nem a intervenção do exibidor, nem o conhecimento especial por parte do público eram necessários para uma compreensão básica da narrativa. (Musser, 1991)

Dentro desta segunda fase do primeiro cinema, apontada por Flávia Cesarino Costa (2006), acontece um movimento que chama a atenção desta pesquisa por fazer referência direta ao cinema como Arte: em 1908 o empresário francês Paul Laffitte funda a *Société Le Film d'art*, – sociedade que produziu filmes a partir de adaptações de cenas históricas, mitológicas ou teatrais, com objetivo de alargar o público do cinema (então bastante popular) às camadas mais cultas da população, como fazer do cinema “o grande educador do povo”. Este movimento toma forma a partir de 1906, com a influência da formação da Sociedade Cinematográfica dos Autores pela Pathé, com elemento semelhante da busca por um tema

nobre. Em decorrência de sua reputação de espetáculo de feira, o cinema era, na época, um espetáculo do qual o público do teatro e da ópera se afastava, e, para trazê-los ao cinema, *Le Film d'art* convocava atores e diretores renomados do teatro em suas produções, com temas clássicos adaptados da literatura. Com o lema “atores famosos em peças famosas” (*famous actors in famous plays*), o *Film d'art* renunciou as bases da supremacia de Hollywood, que aplicou a mesma fórmula alguns anos mais tarde.

Georges Sadoul, no capítulo dedicado ao *Film d'art*, de sua *História do Cinema* (Sadoul, 1963), destaca o contexto social e histórico desta empreitada francesa: após o sucesso da corrida do níquel³⁵, em alusão à corrida do ouro norte-americana, em meados do século XIX, em que a proliferação dos *nickelodeons* no início dos anos 1900 se deve ao contexto de uma conjunção de fatores – a greve de artistas do início dos 1900, nos Estados Unidos; a fácil assimilação dos filmes então mudos para um público de imigrantes que tinha dificuldade em acompanhar os diálogos do teatro; a tomada de gosto pelo espetáculo cinematográfico junto às camadas mais pobres da população, entre outros – a dinâmica econômica dos produtores de películas e de conteúdo e os desenvolvedores das tecnologias de gravação e reprodução, em destaque Edison e *Biograph*, leva à criação de conglomerados econômicos, cartéis ou trustes, como estratégia de dominação do mercado cinematográfico. Após a malsucedida tentativa de criação de um cartel na Europa, em resposta à iniciativa similar e já estabelecida na América do Norte, e o consequente estabelecimento de uma livre concorrência no mercado europeu, a Sociedade do Filme de Arte aposta em uma nova estética cinematográfica como solução na conquista de um novo público como meio de sair da crise (Sadoul, 1963).

A proliferação dos *nickelodeons* formando cadeias de exibição ocupando os espaços antes destinados a outros espetáculos, como os salões de *vaudeville*, os *music hall*, e formando circuitos de exibição e núcleos de produção em vários países no mundo, resulta, por volta de 1908, em um público internacional bastante numeroso, passando o *status* de produção cinematográfica de artesanato à indústria (Sadoul, 1963) até culminar em um período em que o cinema passa por um momento de declínio com o fechamento de salas atribuído pelo autor à crise de assunto, em que “o cinema mal sabia contar uma história”, com espetáculos de dez minutos, com meios pobres e uma linguagem cinematográfica pouco desenvolvida. Dentre as iniciativas para retomar público para as sessões de cinema, a mais característica foi a do filme de arte de Lafitte, em que encomendaram roteiros originais aos maiores escritores franceses,

35 Níquel é, nos Estados Unidos, a moeda que vale 5 centavos, à época o preço da entrada nos cinemas. Junto da palavra Odeon, que designa teatro, forma o neologismo *nickelodeon*.

contrataram intérpretes da *Comedie Française*, e contaram com a colaboração dos melhores cenógrafos e músicos.

O filme de maior repercussão da sessão de estreia desta sociedade, O Assassinato do Duque de Guise, *L'Assassinat du Duc de Guise*³⁶ em seu título original, é uma obra em que os diretores buscaram substituir a palavra pela mímica, recorrendo a gestos lentos, medidos e expressivos, sem cair nas convenções da pantomima ou gesticulação presentes nos filmes até então, uma das marcas das produções de Méliès, como exemplo.

Figura 3 - Plano do filme *L'Assassinat du duc de Guise* (1908)



Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Assassinat_du_duc_de_guise.jpg.

Acesso em dezembro de 2023.

Para tanto, a produção dos filmes pela Sociedade do Filme de Arte promoveu o recrutamento de contadores de história acadêmicos, de dramaturgos e contistas para a elaboração dos roteiros e direção dos filmes, e o esboço de uma política de roteiro (Carou, 2008). E apresenta a programação de estreia da sociedade cinematográfica que teve espaço na *Salle Charras*, em novembro de 1908, não como a expressão de uma estratégia concebida desde o início, isto é, uma concepção já elaborada de uma nova estética cinematográfica, mas como a tradução para um público de um estado de transição do projeto, de um trabalho em

36 *L'Assassinat du Duc de Guise* (1908). Dirigido por Charles Le Bargy e André Calmettes.

processo para a mudança de *status* do cinema no mundo da Arte. A partir deste ponto *Le Film d'Art* envolveu-se no que poderia ser chamado de política dos grandes temas: fábulas pertencentes ao fundo cultural comum dos mitos e imagens literárias.

O nome *Visions d'art*, dado aos espetáculos da *Salle Charras*, traduz uma diferença conceitual entre vista e visão. Em trocas de correspondências entre Henri Lavedan, roteirista da sociedade e autor dramático consagrado pela *Comedie Française*, e o crítico de arte Richard Cantinelli, Lavedan distingue duas modalidades de cinema: a *vue*, aqui traduzido como visão, ou seja, o registro documental objetivo, tal qual as vistas de Lumière, e a *vision*, visão, que é a superação desta pela subjetividade. A visão de “*Visions d'art*” não se referiria, portanto, apenas à qualidade da experiência vivida pelos espectadores, mas a uma concepção pessoal do filme antes da sua execução, na qual mais que uma vista, mais que um fragmento de realidade tal qual os primeiros filmes dos Lumière, faz referência ao cinema pensado pela sociedade *Le Film d'Art* como um espaço de subjetividade do realizador. Isto é, para Henri Lavedan, os escritores renomados e os dramaturgos experientes da sociedade poderiam trazer novas visões para a tela (Carou, 2008).

Alain Carou (2008) aponta um hábito de se interpretar e reinterpretar *Le Film d'Art* como o surgimento de uma ideia de espetáculo cinematográfico em que as técnicas de escrita para cinema ainda estavam em estado embrionário, mas apresentavam um pioneirismo em diversos aspectos: como uma primeira tentativa de legitimar culturalmente o cinema como Arte; a primeira tentativa de conquistar um público burguês diferente do público dos *nickelodeons*; os primeiros roteiros de escritores famosos; a primeira operação midiática em torno de um filme; a primeira música de filme ou trilha sonora original, entre outros. Para além da intenção, embora visualizando o *status* de arte para o cinema, os filmes produzidos pela sociedade continuaram mantendo características semelhantes aos filmes produzidos anteriormente no que diz respeito aos enquadramentos, planos e a montagem, com o diferencial do desenvolvimento narrativo, com histórias e lendas adaptadas para o cinema por dramaturgos e outras pessoas ligadas ao teatro.

Guardando as devidas proporções, a proposta do *Film d'Art* encontra eco na escola em atividades de cinema e vídeo em aulas de Teatro. Ao se gravar uma peça escolar, a armadilha do *Film d'Art* é constante: os “atores famosos do Teatro” são os próprios alunos, e quem presencia uma atividade de teatro na escola pode testemunhar o poder mágico desta linguagem da arte. Os objetivos específicos do trabalho com o teatro, incluindo os códigos envolvidos, por mais que tenham grandes tangências com o cinema, não são os mesmos. A intencionalidade do professor ou da professora conta bastante, uma vez que não há modelo a

ser seguido, ou certo ou errado cartesiano no universo do ensino da arte: uma coisa é se buscar intencionalmente trabalhar o *Film d'Art*, proposta que dialoga diretamente com os conteúdos de teatro dentro do universo do cinema; outra coisa é se propor a gravar uma peça com pequenas adaptações para o vídeo, como a possibilidade de repetir cenas e escolher a melhor para a edição final, o que também é uma proposta exequível e oportuna, a depender do contexto, porém reconhecendo um uso instrumental do cinema; e uma terceira coisa é se propor a fazer cinema com a única regra do jogo, subentendida, de se gravar a apresentação da peça, o que resulta em um trabalho com a estética do *Film d'Art*, talvez até de forma involuntária.

Curioso observar que no surgimento do cinema o nome das companhias cinematográficas e dispositivos revelavam uma atitude teórica implícita sobre a singularidade do cinema, o que norteará, alguns anos à frente, as primeiras teorias do cinema. Os nomes articulavam algum tipo de atitude teórica sobre o singular do cinema: Vitagraph e Biograph se traduzem por “escrevendo a vida”; Vitascope e Bioscope, por “ver a vida”; e cinematógrafo, por “escrever o movimento”. Sem notar, os empresários e inventores estavam fazendo teoria do cinema apenas por criar nomes para os dispositivos e companhias.

4.2 O MOMENTO LUMIÈRE NO ENSINO DA ARTE

Tomando como inspiração e referência as artes audiovisuais como linguagem do ensino da arte, a partir de uma abordagem triangular do cinema, uma das práticas mais conhecidas de cinema na escola reflete este Momento Lumière e o cinema dos primeiros tempos: O Minuto Lumière, em que os alunos têm de filmar um minuto à moda dos Lumière, simulando as limitações técnicas e seguindo a concepção estética dos irmãos pioneiros do cinema. O Minuto Lumière é um entre vários exercícios propostos por Alain Bergala, dentro do *Plan de Cinq Ans*, programa de cinema e educação para as escolas francesas. Elaborado em parceria com Nathalie Bourgeois, diretora pedagógica da cinemateca francesa, o exercício foi criado como prática pedagógica da Cinemateca, em 1995, quando o cinematógrafo completava 100 anos (Bergala, 2008).

Bergala é cineasta e professor, membro da revista *Cahiers du Cinema*, e autor, entre livros e artigos, de *Hipótese Cinema* (Bergala, 2008), livro seminal no campo do cinema e educação. Nesse livro, ele relata “princípios que guiaram a ação reafirmada após passar pelo

crivo de realidade”, ao apresentar sua abordagem para o cinema, após a experiência como consultor de cinema do ministro da Educação da França, Jack Lang. Da parceria com Lang surge o *Plan de Cinq Ans*, um plano de introdução do cinema como arte nas escolas francesas, implementado no ano 2000, com oficinas de cinema para os estudantes, que contavam com a colaboração de professores e artistas. Para entender a proposta do Minuto Lumière é necessário entender a sua Hipótese Cinema.

A hipótese de Jack Lang, sobre a questão da arte na escola, foi a do encontro com a alteridade: “Dialogar e reconhecer o cinema como alteridade, na medida em que promove deslocamentos por tempos e espaços distintos, suscitados em cada sequência ao revelar a criatividade, o desejo, a angústia e a alegria de cada criança” (Berti, 2016, p. 217). De acordo com Alain Bergala (2008), a entrada da Arte na escola deve se dar como uma ruptura com as normas de ensino e pedagogia clássicas, fazendo distinção entre a Educação Artística e o ensino artístico, e diz que “a arte, sem ser cortada de uma dimensão essencial, (...), não deve ser confiada a um professor especializado, recrutado por concurso” (Bergala, 2008). De acordo com a sua visão, há a convicção de que toda e qualquer forma de estruturação na lógica disciplinar do ensino e pedagogia reduz a carga simbólica e o poder de revelação no sentido fotográfico do termo, e a arte, enquanto tal, deve manter um elemento de anarquia e de desordem, tendo o “artista” como estranho à escola. Em sua concepção, arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta e se transmite por outras vias além do discurso. Uma vez enquadrando a arte – e aqui o cinema – dentro de uma grade curricular com programas específicos que visam dominar um código a ser decifrado, perde-se a dimensão estética da obra de arte, a capacidade de sensibilização pela expressão do artista. Isto se reflete em práticas e atalhos pedagógicos com o cinema ao tratar o filme como produtor de sentido, decodificando planos e movimentos de câmera para atribuir significações determinadas. Esta abordagem do cinema como arte na escola, como um gesto de criação e não como um objeto a ser decodificado opera uma pequena revolução na pedagogia.

[...] talvez fosse preciso começar a pensar – mas não é fácil do ponto de vista pedagógico – o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criativo como arte. Pensar o filme como a marca de um gesto de criação. Não como um objeto de leitura, decodificável, mas, cada plano, como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco seu processo de criação. Trata-se de duas perspectivas bastante diferentes. (Bergala, 2008, p. 33-34)

Há de se levar em consideração o sistema escolar francês – contexto para o qual Bergala desenvolve a hipótese cinema – assim como o acesso aos meios culturais para traduzir este aspecto. Na tradição pedagógica francesa, a abordagem do filme como obra de arte cabia aos cineclubes. Quando ele fala em trabalhar com cinema na escola, não se refere ao aprendizado de uma nova linguagem, um novo código, uma transmissão padronizada da cultura cinematográfica, e sim a uma expressão artística, carregada de valores estéticos. Logo, pressupõe a Arte aparecer de outros modos, em outros momentos para além do ensino conteudista. Bergala não quer dizer que não tem de ter o professor especialista, que não se deve falar em elementos de linguagem, mas que a arte (e o cinema) não deve ficar restrita a esta abordagem e não é exclusividade de professores de arte. A Arte não se ensina, se encontra. É uma experiência que pode ser proporcionada por outras pessoas que não tenham formação em Arte, “Lang fez questão de que a iniciativa de conduzir uma classe artística permanecesse um engajamento pessoal, voluntário, dos professores que expressassem o desejo de fazê-lo, qualquer que fosse sua disciplina de origem” (Bergala, 2008, p. 31).

Este ponto pode suscitar interpretações controversas no cenário atual brasileiro de mudança na organização da Educação básica, em que se discutem itinerários formativos no âmbito da BNCC e da obrigatoriedade do ensino da arte em suas habilitações, conquistada a duras penas na LDB e decretos. Mais adequado ao nosso contexto seria o entendimento de que Bergala aponta que a arte não é exclusividade do professor ou professora de arte, podendo ser trabalhada em outras dimensões que não exclusivamente a do currículo, e é aí que o cinema entra como Arte na escola. Este entendimento, por conseguinte, pode ser estendido a outras expressões artísticas como as Artes Visuais, a Música e o Teatro; para além dos códigos, a fruição.

Esta tradição pedagógica do cinema como linguagem, se deve a uma coincidência histórica de as teorias do cinema se desenvolverem no mesmo período dos estudos de linguística moderna, e como reação à instrumentalização do cinema na sala de aula, para ilustrar determinado conteúdo de História ou de Literatura, por exemplo. Coloco aqui a provocação para pensar este primeiro aspecto da hipótese de Bergala a partir de um outro ponto de vista: como na França a relação do cinema com a escola é (ou era) pautada na tradição pedagógica do cinema como linguagem, o cinema como arte só poderia entrar na escola por intermédio de uma outra pessoa, um professor que não aborde o cinema como linguagem, não seria ligado à tradição linguageira do cinema. “O linguagismo amputa o cinema de uma de suas dimensões essenciais, que o distingue das outras artes, a de representar a realidade através da realidade” (Bergala, 2008, p. 39).

Outro aspecto da hipótese cinema diz respeito à relação entre a abordagem crítica, a leitura dos filmes e a passagem ao ato, a criação. Essa hipótese de se abordar o cinema pelo gesto de criação se opõe a uma abordagem gramatical analítica que aborda o cinema como linguagem. Bergala propõe pensar o cinema como um gesto de criação, criação do novo em vez de reiteração do já dito e já conhecido, sem a necessidade de renunciar à abordagem linguageira. Decerto que há códigos já habituados no repertório cinematográfico de todas as pessoas, estudiosos de cinema ou não, identificados com algum motivo visual, como uma máscara de um buraco de fechadura no enquadramento para indicar uma visão de um personagem, imagens em preto e branco com eco e pouco desfocadas para indicar uma memória, entre vários outros.

Na hipótese de Bergala, há uma relação direta entre a abordagem crítica e a passagem ao ato. A pedagogia do espectador e a pedagogia da realização não existem separadas, pois a pedagogia é centrada na criação quando se assiste e quando se realiza, o que pode ser entendido como atravessamentos do zigue-zague entre a apreciação, a contextualização e o fazer artístico, de acordo com a Abordagem Triangular (Barbosa, 1998). Isto é, constituir um espectador que vivencie as emoções da própria criação: “Olhar um quadro colocando-se as questões do pintor, tentando compartilhar suas dúvidas e emoções de criador, não é a mesma coisa que olhar o quadro se limitando às emoções do espectador.” (Bergala, 2008, p.34)

4.2.1 Minuto Lumière

Ao final do livro *Hipótese Cinema* (2008) Bergala apresenta possibilidades de exercícios com o cinema em contexto escolar. Entre elas, uma estratégia pedagógica de escalonar em dois tempos a passagem ao ato de criação que experimentou durante as sessões do projeto *Cent Ans de Jeunesse*, na época era o projeto pedagógico da Cinemateca Francesa, coordenado por Nathalie Bourgeois. A abordagem de Bergala consiste em dedicar o primeiro tempo à abordagem de uma grande questão do cinema como, por exemplo, a relação entre o espaço real e o espaço filmado; a assistir e comparar sequências de filmes selecionados em toda a história do cinema, com a observação e comparação de fragmentos de filmes que põem em jogo a questão abordada. Em um segundo tempo, realizar a passagem ao ato de criação, com exercícios de direção em que se propõe ao aluno uma regra do jogo simples para compor

o exercício de filmagem. Faz-se importante ressaltar que a expressão empregada por Bergala pode induzir a uma interpretação errada nesta pesquisa, pois ele utiliza o termo “tempo” como sinônimo de “momento”, não é tempo como a hora/aula de 50 minutos, comum nas grades curriculares, muito embora possa funcionar assim nas práticas em escolas, por coincidência.

Ao pensar sua abordagem em dois momentos, Bergala se aproxima da abordagem pós-moderna para o ensino da arte, de Ana Mae (Barbosa, 1998). O primeiro momento do encontro é dedicado à apreciação da obra e sua contextualização, ao assistir filmes e ao comparar fragmentos de diferentes filmes sobre determinado aspecto cinematográfico; o segundo momento é dedicado a um exercício de filmagem que dialoga com os aspectos apresentados no primeiro momento da aula, o que chama de passagem ao ato. Ao brincar com os elementos do que convencionamos chamar de linguagem cinematográfica, os atravessamentos da apreciação e da contextualização conduzem a atualizações do fazer, em que aspectos assimilados do elemento em questão, da regra do jogo – Minuto Lumière; exercício de montagem paralela; exercício de plano sequência; prática de motivos visuais etc. – influem na obra em concepção, neste caso, no exercício realizado pelos estudantes.

Segundo o autor, um único plano basta para produzir uma experiência do ato de criação no cinema. Na penúltima página do livro, Bergala apresenta o exercício plano Lumière, ou Minuto Lumière, seguindo esta estrutura pedagógica apresentada, que transcrevemos a seguir.

Num primeiro momento, cada turma envolvida teve oportunidade de descobrir na tela as imagens em movimento feitas pelos irmãos e fotógrafos Lumière, impregnando-se de seu espírito e de seu dispositivo. Em seguida, cada aluno escolheu e determinou o lugar, o dia e a hora em que queriam rodar o seu plano Lumière, com a única instrução de respeitar as condições que marcaram a origem do cinema: um plano fixo de um minuto, sem qualquer possibilidade de arrependimento. Cada um saiu então para fazer seu plano, arriscar seu lugar e seu minuto, acompanhado por um profissional de cinema, pelo professor e por seus colegas assistentes. O momento de decidir disparar a câmera, a angústia e a esperança diante de tudo que poderia dar certo ou errado para seu plano durante este minuto fatídico, mais intenso que qualquer outro, em que a câmera rodava, era vivido pelos alunos com grande seriedade e gravidade. (Bergala, 2008, p. 209)

Desmontando a estrutura deste exercício, observa-se que a grande questão do cinema, apresentada no primeiro tempo de sua abordagem, é relativa a imagem em movimento do

cinematógrafo, assistindo e comparando vistas – como se costuma denominar as cenas em plano fixo e estado bruto dos Lumière – para se impregnar de seu espírito e de seu dispositivo. A professora Alicia Vega, em seu *Taller de Cine para Niños* (2012), dedica uma aula do programa de sua oficina para apresentar a invenção dos Lumière, o que serve como referência de uma sessão de apreciação e contextualização dos filmes produzidos e realizados pelos irmãos franceses: o programa da primeira sessão do cinematógrafo, – com o filme da saída de funcionários da fábrica, a refeição do bebê, a chegada do trem na estação, entre outros.

Os filmes tinham a duração de aproximadamente um minuto e não havia uma narrativa que conduzisse ou amarrasse os diferentes planos. A regra do jogo, para os Lumière, era mostrar imagens em movimento. Logo, os planos deveriam mostrar algo se movimentando, algo que justificasse ser gravado e reproduzido, se reconstituindo o movimento das imagens e também o manipulando – como no filme da derrubada do muro, que após a exibição, era novamente exibido ao contrário, mostrando os escombros voltando a constituir o muro em um movimento reverso da película no cinematógrafo. Esta regra do jogo dos Lumière, promove atravessamentos do fazer cinematográfico na comparação do momento tecnológico do fim do século XIX com o momento atual. A contextualização da obra de arte – neste caso, os filmes da primeira sessão de cinematógrafo – deve levar em consideração o seu momento histórico da virada do século XIX para o século XX, os meios de entretenimento populares e o cenário tecnológico da época: os espetáculos de *vaudeville*; o teatro de revista; os Salões Internacionais com os mais recentes inventos; o início do domínio da eletricidade e suas primeiras utilizações; a invenção de outros equipamentos e tecnologias de transmissão, gravação e reprodução – como a fotografia colorida, o fonógrafo e o telefone, assim como o avião e o cinema. No contexto brasileiro, é importante destacar a figura do padre Roberto Landell de Moura, suas pesquisas pioneiras na área das telecomunicações e suas desventuras com o registro de patentes.

No segundo momento, no caso desta análise, o exercício consiste em realizar a filmagem de Minutos Lumière, ao brincar com os elementos cinematográficos deste nascimento do cinema. A regra do jogo é a mesma dos Lumière: realizar um plano registrando o movimento e extrapolando assim as capacidades da fotografia ao animar a imagem. Soma-se aqui, a emulação das limitações tecnológicas enfrentadas pelos primeiros cinematografistas. A primeira delas seria a imobilidade da câmera, devendo esta ficar em um suporte como um tripé, de maneira estática, sem se mover no espaço e nem em seu próprio eixo, estando o movimento restrito ao conjunto de câmera e suporte como os *travellings* – em que o cinematografista Lumière colocou o cinematógrafo e tripé sobre uma gôndola e filmou

uma vista de um passeio pelos canais de Veneza, no fim do século XIX, ou. no trem saindo de Jerusalem. Outras limitações tecnológicas evidenciadas seriam: a incapacidade de gravar áudio síncrono; a limitação de tempo da duração do rolo de película, que levava os planos a uma duração máxima de até um minuto; não editar; e o rigor no momento da gravação, nas palavras de Bergala, “sem possibilidade de arrependimento”, ao levar em consideração o custo e a disponibilidade limitada de película para se realizar os planos, bem diferente da mídia digital da atualidade.

4.2.2 Análises dos minutos

Em práticas de Minuto Lumière, durante minhas aulas curriculares de Arte no ensino médio e em oficinas de cinema de projetos de extensão, pude observar resultados similares em diferentes turmas e aplicações. Dentre vários aspectos, o que mais chama a atenção é o resultado final, o minuto realizado.

Na minha abordagem do Minuto Lumière para a sala de aula, alguns aspectos da proposta de Bergala tiveram que ser adaptados à realidade das escolas em que esta prática tomava forma. No primeiro momento, – de descobrir na tela as imagens em movimento a fim de situar o espírito da época e o cinematógrafo –, costumo apresentar os filmes da primeira sessão dos Lumière e outras obras da época, como os filmes de Georges Méliès e as cenas gravadas pelo kinetoscópio de Edison, notando as semelhanças e diferenças nas opções estéticas e limitações técnicas dos realizadores. Após o primeiro momento, na passagem ao ato de criação, cada aluno produz seu filme ao estilo dos Lumière.

O acompanhamento para a realização do exercício do Minuto Lumière – ao contrário de Bergala que contava com um profissional de cinema, o professor e os colegas assistentes – é restrito, na melhor das condições, unicamente pelo professor, neste caso eu mesmo (ou no caso das oficinas, alguma colega professora ou professor) e os colegas de turma que atuam como assistentes. Por vezes, a gravação do minuto de filme é passada como trabalho de casa, ficando os estudantes de trazerem as filmagens no encontro seguinte. Isso abre possibilidades de “movimentos” a serem registrados por seus “cinematógrafos de bolso”, ao não ficarem restritos ao que acontece na escola durante o horário das aulas. Por outro lado, não têm o

acompanhamento de um professor (ou profissional, nas oficinas de Bergala) no rigor da escolha do plano, no motivo a ser registrado e no momento único de gravação.

A realização do plano Lumière, seguindo a abordagem de Bergala à risca, proporciona uma série de atravessamentos de apreciação e contextualização durante as decisões para se gravar: o repertório de planos já vistos ou imaginados nas discussões com colegas no primeiro momento da oficina, o respeito às regras do jogo no que se refere aos motivos a serem gravados “– E se Luís Lumière estivesse aqui na escola agora, ele gravaria o quê?”, e as limitações técnicas, como a não utilização do *zoom* ou de montagem posterior.

Os resultados obtidos nas minhas aulas e oficinas, via de regra, orbitam entre três grupos de filmes. Em um, minuto Lumière “autêntico”, em que as regras do jogo são rigorosamente respeitadas. O motivo é coerente com a representação do movimento, com a animação da imagem. Por vezes é uma releitura ou refilmagem de um filme assistido, como *A Chegada do Metrô na Estação Maria da Graça*, em que o estudante refaz o plano em perspectiva do trem chegando na estação em uma explícita referência ao filme *A Chegada do Trem na Estação La Ciotad* dos Lumière, ou ainda algum registro de prática de educação física, como um plano geral de uma partida de futebol ou vôlei.

Figura 4 - A Chegada do Metrô na Estação Maria da Graça



Fonte: Acervo pessoal

Disponível em: https://youtu.be/j3oFZ89dADQ?si=4U9qbkhPxx9_UPT .

Acesso em dezembro de 2023.

Um segundo grupo de filmes que resultam das oficinas é o que chamo de Minuto Méliès, em uma clara referência ao cinema de atrações, no qual o estudante (ou mais comumente algum colega) faz alguma encenação para a câmera, subvertendo a proposta no que diz respeito a não manipular as imagens por edição após gravá-las. Este resultado é mais comum nos filmes feitos em casa e exibidos no encontro seguinte, por proporcionar tempo para os estudantes manipularem as imagens. Ainda que não atenda totalmente à proposta, os resultados, por vezes, são surpreendentes. Tal qual uma aplicação desta atividade que realizei em uma escola do interior do país, em que uma aluna fez uma animação em *pixelation* – técnica de animação em que a imagem é captada quadro a quadro, como fotografias, com um intervalo de tempo entre elas bem maior do que no cinema, criando uma sequência de animação, estética em moda nas redes sociais à época, pelos idos de 2014 – em que aparecia voando em uma vassoura, como uma bruxa. O filme foi sucesso absoluto na exibição para a turma, na aula seguinte. Neste grupo também incluo filmes que simulam o momento inicial do primeiro cinema, como ações encenadas para a câmera ao estilo dos filmes de Edison, como o espirro, ou alguma cena de luta ou dança, ainda que respeitem a regra do jogo de não editar o material filmado.

O terceiro grupo de filmes é o que chamo de Minuto Vazio, em que são respeitadas as regras do jogo no quesito tecnológico, com filmes feitos com a câmera fixa em algum anteparo, sem som e respeitando a duração de até um minuto. Porém, não é seguida a regra do jogo de registrar um movimento. Estes filmes geralmente retratam cenas com movimento mínimo, gerando um cuidado maior para a avaliação, com o fim de não constranger o aluno cineasta estreante, uma vez que realmente registram algum movimento. Mas, seria este movimento interessante para ser gravado numa hipotética realização dos Lumière? O Luís Lumière gravaria este plano? Comumente são planos gerais, que mostram pessoas conversando em algum lugar, sentadas em um banco, paradas nos corredores da escola, em que nada acontece.

Já recebi um filme muito interessante de uma vaca pastando. Um minuto de um plano geral de uma vaca comendo grama em um pasto. Este trabalho me levou a refletir sobre a maneira que as pessoas, em diferentes locais, percebem o movimento. Isto é, que a noção de tempo muda de acordo com a dinâmica de cada localidade, com o universo que cerca o então cinematografista. Neste ponto, guardada as devidas proporções, pessoalmente me identifico com um regime de visualidade urbano, tal qual os Lumière, na cidade de Lyon, na França do fim do século XIX, o que me levaria a refutar a ideia de se gravar uma vaca pastando para representar um movimento, isto é, uma imagem que só teria movimento em aproximadamente

cinco por cento da superfície da tela de projeção. Mas em um município rural, em que não há costumeiramente muitas pessoas pelas ruas (e que a única vez, num intervalo de dois anos, que vi engarrafamento no trânsito foi em um início de noite que, após uma forte chuva, todos os moradores saíram de carro para ver os estragos), o conceito de movimento remete a outras visualidades.

Uma característica comum aos alunos cineastas é o entendimento peculiar de não editar as imagens: os filmes dos Lumière e contemporâneos que as turmas assistiram são em preto e branco e o professor estipulou uma regra do jogo de não se editar o material gravado, de se realizar um só plano. No entanto, os alunos e alunas, que querem “caprichar” na execução do trabalho encomendado, não encaram o fato de colocar as imagens gravadas em cores para preto e branco, ou adicionar algum filtro de ruído emulando uma película de cinema como montagem, como práticas de edição. Esta estilização é vista, num primeiro momento, como uma maneira de se dar maior identificação do plano realizado com o cinema dos primeiros tempos, não constituindo uma quebra nas regras do jogo.

Na prática do Minuto Lumière é importante atentar a não fazer um plano de um minuto qualquer com câmera parada, pois neste exercício de cinematografia se faz necessário um maior rigor nas escolhas. O ato inaugural do cinema é, então, concebido como critério na construção do plano para além de se fazer um simples registro de um momento qualquer. E neste ponto, o primeiro tempo da atividade, com a apreciação e contextualização, assim como o acompanhamento na hora da realização do plano, fazem toda a diferença no resultado final. Na elaboração dos exercícios encomendados às turmas, são novas visualidades que afloram, construídas de maneira inconsciente, pela popularização dos dispositivos de gravar e assistir a imagens em movimento, – os *smartphones* de maneira geral. É a diferença de uma vista dos Lumière para um cinema de atrações, e para uma imagem vazia.

4.2.3 Outros minutos

Entre as novas visualidades constituídas a partir dos *smartphones*, ganha destaque a Exposição *As Vistas Lumière e os 450 anos do Rio de Janeiro*, mostra para celebrar os 450 anos do Rio de Janeiro e os 120 anos do cinema, realizada em 2015, e idealizada pela professora e produtora Aída Marques. A exposição trouxe pela primeira vez trinta vistas

Lumière ao Brasil, que foram expostas no Centro Cultural Correios, com apoio do Ministério da Cultura, da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e da Secretaria Municipal de Cultura. A mostra contou com a participação de estudantes do Instituto Benjamin Constant, que tem um trabalho voltado a pessoas cegas e de baixa visão. No livro catálogo distribuído durante a exposição, ela afirma:

[...] o Rio de Janeiro de hoje, volatilizado pela tecnologia digital e pelas redes sociais, também tem espaço na exposição, em filmes de um minuto de duração, realizados por alunos do Instituto Benjamin Constant dentro do projeto da Escola de Cinema CINEAD Adele Sigaud e exibidos em telefones celulares, transmitindo ao público um novo olhar sobre a cidade na contemporaneidade em novos discursos sobre o fazer cinematográfico em plena evolução digital. (Marques, 2015)

Na oportunidade de uma visita dos estudantes do Instituto Benjamin Constant ao Museu de Arte Moderna, teve espaço o que se pode considerar como uma prática triangular de cinema bem peculiar, dada a condição de visão dos alunos participantes. Após a apreciação e a contextualização das vistas Lumière, as crianças filmaram a Baía de Guanabara, a partir dos jardins do MAM, e expuseram seus Minutos Lumière realizados ao lado das vistas Lumière que integravam a mostra.

Cumprir destacar o papel referencial do *Cinema em Curs*, projeto catalão que desenvolve diferentes projetos, com especial atenção à pedagogia do cinema (Fresquet, 2008) e da professora Nuria Aidelman Feldman da *Universitat Pompeu Fabra*, em Barcelona, com as oficinas Minuto Lumière.

Outras propostas de exercícios a partir do Minuto Lumière estão reunidas no artigo *Formação de professores e atividades na escola: algumas ideias* (Fresquet, 2010). Neste texto são apresentadas sugestões de desdobramentos da proposta original de Bergala, ao se filmar minutos, só que alterando os cineastas e por conseguinte as regras do jogo. “Minuto Chaplin, minutos Méliès, minutos Glauber, minutos Nelson Pereira dos Santos, minutos Sandra Kogut, Minutos Petrus Cariry, Minutos Kleber Mendonça Filho; Minutos Eduardo Nunes; Minutos Gabriel Mascaro; etc. (Sugestão de Lucrécia Martel, 2009).” (Fresquet et al. 2010, p. 97)

5 MOMENTO CANUDO

O Momento Canudo, de acordo com Vancheri (2018) é o período em que o cinema passa a ser concebido e pensado como expressão artística. Neste recorte, se desenvolvem as teorias do cinema, e a partir do desenvolvimento da narrativa o cinema passa a ser concebido como arte e como linguagem. Vamos partir da idealização do Cinema como arte autônoma por Ricciotto Canudo (Canudo, 2020), passando pelo surgimento de Hollywood e da indústria cinematográfica, assim como a consolidação de elementos específicos do cinema. Proporemos um diálogo teórico-metodológico com a sala de aula através de três percursos de trabalho que guardam relação com o momento Canudo: o primeiro guiado pela professora Alicia Vega (2012, 2023) no *Taller de Cine para Niños* (Oficina de cinema para crianças) em uma abordagem do cinema como linguagem; e os dois outros, que transitam em diálogo com elementos que foram incorporados pelo cinema neste recorte temporal. Ambos serão articulados com a análise de um grupo de aulas sobre teoria da cor, no componente curricular Arte, para uma turma de ensino médio na escola em que trabalho e pela análise de uma atividade de cinema e educação sobre o ponto de escuta (Resende, 2013).

5.1 A GÊNESE DE UMA NOVA ARTE

No entanto, a partir do início da década de 1910, esse primeiro momento da história é frustrado por uma demanda por arte que mudará profundamente seu perfil cultural e social. Se as vanguardas estivessem divididas sobre o que deveria ser o cinema, divididas entre aqueles que viam nele o meio de uma revolução na arte e aqueles que o entendiam como o reformador do sistema das Belas Artes, a arte, no entanto, se impôs como sua nova condição histórica. É hora de Canudo. (Vancheri, 2018).

Neste período que Luc Vancheri denomina Momento Canudo, se desenvolvem as teorias do cinema que buscam pensar o específico fílmico, o que distingue o cinema das demais expressões artísticas, e ao longo deste recorte de décadas, diversas pessoas passam a conceituar o cinema como arte, em diferentes abordagens.

Ricciotto Canudo profetizou mais um dos vários nascimentos do cinema no texto intitulado *O Nascimento de uma Sexta Arte, ensaio sobre o cinematógrafo* (Canudo, 2020). Ainda que indicasse elementos da gênese de uma nova arte com o cinematógrafo, o crítico italiano não reconhecia ainda, neste texto de 1911, o cinema como Arte, ao menos não considerava assim os filmes produzidos também pela *Société du Film d'Art* e as outras produções desta época: “Agora, se faz necessário perguntar se o cinematógrafo cai nos domínios das artes. Não é arte ainda, porque lhe falta a possibilidade da escolha típica de interpretação plástica, e está a serviço da cópia de um tema, o que impede sempre a fotografia de ser uma arte” (Canudo, 2020, p. 4).

Esta relutância em reconhecer o cinema (e a fotografia) como arte, se deve à vinculação com o real, uma vez que as imagens são capturadas por um equipamento em que não há trabalho do artista na captura de tal imagem, ponto este que também será levado em consideração alguns anos depois, por Rudolf Arnheim, no livro *Film als Kunst* (1932). Ricciotto Canudo não reconhecia nas imagens em movimento de então um específico fílmico, o que limitava a expressão estética pelo cinema.

Todas as artes são maiores quando têm menos de imitação e mais sinteticamente de evocação. Enquanto o fotógrafo não possui a faculdade de escolha e composição, o que é a base da Estética; somente pode juntar as formas que quer reproduzir e, na realidade, não as reproduzir, apenas cortar as imagens com a mecânica luminosa de um vidro e de uma composição química. O Cinematógrafo não pode, então, ser uma arte, hoje. (Canudo, 2020, p. 4)

Em seu ensaio, publicado em 1911, Canudo fala profeticamente sobre o cinematógrafo, percebendo a gênese de uma nova arte que se situa esteticamente como o plástico em movimento. Esta ideia de relacionar a arte plástica com o tempo já se fazia de certa maneira presente nos rituais que deram origem ao Teatro, pois conciliava os ritmos do espaço com os ritmos do tempo – baseado em uma concepção estética que dividia as artes em dois grupos: as artes do tempo (música e poesia), e as artes do espaço (pintura, escultura e arquitetura), sendo o Teatro um ponto de interseção.

A nova expressão da arte deveria ser, em realidade, precisamente uma Pintura e uma Escultura se desenrolando no tempo, à maneira da Música e da

Poesia, que não se realizam senão ritmicamente no ar enquanto dura sua execução. O Cinematógrafo, de feio nome, indica o caminho. Um gênio, que é por definição um milagre, tal como a beleza é surpresa, fará a obra de conciliação que hoje nos parece concebível. Será ele quem encontrará os meios, até aqui inimagináveis, de uma arte que por longo tempo ainda parecerá fabulosa [*fabuleux*] e grotesca. É o desconhecido de amanhã que criará a enorme corrente de uma nova emoção estética, de onde surgirá o mais absurdo dos triunfos, a Arte do plástico em movimento. (Canudo, 2020. p. 2)

Canudo aponta aspectos do cinematógrafo que potencializariam a criação de uma nova manifestação estética como a estilização da vida no movimento, ao contrário da essência das Artes com a estilização da vida na imobilidade, com aspectos simbólicos e ligados ao real com a precisão mecânica e matemática dos gestos, e a rapidez desde movimentos de atores à troca de cenários. Em suas ideias, Canudo parece denotar ligação – ou ao menos um campo fértil para experimentações – do cinema com a vanguarda futurista, cujo manifesto foi publicado um par de anos antes, visto que tais aspectos do cinematógrafo apontados por Canudo como o movimento e a velocidade são expressões caras ao futurismo e a seus artistas.

Ao longo da década passa a designar o cinema como a sétima arte, somando a manifestação artística cinematográfica à dança, que faltou no primeiro ensaio, e fazendo par à arquitetura, escultura, pintura, música e poesia. Em 1920 cria o Clube de Amigos da Sétima Arte, sendo um dos pioneiros da atividade cineclubista, e um par de anos depois funda a revista *Gazette des Sept Arts*, junto a outros artistas e críticos de arte, em que reúne artigos sobre arquitetura, pintura, escultura, música, poesia, dança e cinema. Em 1923, Canudo publica suas reflexões sobre a sétima arte, em mais outro texto dedicado ao cinema. Ele começa o texto apontando que, apesar de estar na vanguarda da arte e da poesia, e ser responsável pelo surgimento do cinema, na França há menor consciência de que o cinema é uma arte com características próprias, isto é, que não se assemelha a outras artes (Canudo, 1923).

Canudo cita em seu texto que, à época, os meios intelectuais ainda estavam digerindo a novidade do cinema que estava reinaugurando por completo a experiência da escrita – já referindo como cinema – e comparando com linguagens ideográficas como o chinês, sistemas de hieróglifos, cinema como responsável por multiplicar as possibilidades de expressão em imagens. Observo isso como o início de uma corrente de teoria cinematográfica que aborda o cinema como escritura, uma dentre as seis orientações teóricas apresentadas no verbete “teoria do cinema”, de Aumont e Marie (2003).

Figura 5 - *Gazette des Sept Arts*

Fonte: <https://www.filosofia.org/hem/192/9230125.htm>. Acesso em dezembro de 2023.

Na década de 1920, imperava uma confusão na definição de conceitos relativos ao cinema, com vários meios de produção de filmes e vários termos para os descrever, como cinegrafia, cineologia, cinemania, cinefilia, cinefobia. Canudo soma o conceito de *écraniste* como o artista que desenvolve a arte da tela de projeção. É desta época que vem o conceito de teatro filmado, como uma herança antiga do teatro que a arte da tela carrega (Canudo, 1923). Ao longo do texto, Canudo aprofunda a especificidade do cinema, distinguindo-o do teatro e, em uma passagem, resume a sua concepção de arte cinematográfica ao defender que “O cinema, longe de ser um palco de fotografia, é uma arte totalmente nova. A missão do *écraniste* é transformar a realidade objetiva na sua visão pessoal (...) para evocar os estados da alma.”³⁷ (Canudo, 1923, p. 298). Vale ressaltar uma diferença no tratamento dado à expressão artística das imagens em movimento pelo autor, que em seu primeiro ensaio, de 1911, ao fazer referência a uma nova arte que surgirá a partir do cinematógrafo, não utiliza a palavra cinema.

No mesmo período que Ricciotto Canudo desenvolvia e publicizava suas primeiras teorias estéticas sobre o cinematógrafo com ensaio *O Nascimento de uma Sexta Arte* (Canudo,

37 *The cinema, far from being a stage in photography, is an altogether new art. The écraniste's mission is to transform objective reality into his own personal vision (...) to evoke the states of the soul.* (versão original em inglês)

2020), no início da década de 1910, a produção das empresas do grupo Edison, nos Estados Unidos, contava com corpo de atores e diretores com contratos anuais, realizando a produção de três a quatro filmes semanais, de duração de um rolo e de orçamento curto para alimentar a demanda das salas de exibição. O truste norte-americano Edison-Biograph estava consolidado, se sobrepondo a seu concorrente direto – o truste europeu Pathé-Méliès – e aos pequenos comerciantes locais de filmes. Apesar do truste estabelecido, a condição de produção de material pelos concorrentes se mostrava promissora, com necessidade de pouco capital a ser empregado para produzir filmes de um rolo, rodados em cenários simples ou ao ar livre, e a produção de Edison não dava conta de suprir a demanda crescente das salas de *nickelodeons* e as sessões de cinematógrafo em outros espaços. Nesse cenário, os produtores de fora do truste Edison, autointitulados independentes, aos poucos foram absorvendo profissionais e prosperaram rapidamente a partir da demanda de novos filmes para o mercado em ascensão.

É nesse contexto que se inaugura a produção cinematográfica em Hollywood, distrito de Los Angeles, na costa oeste, do outro lado do país, distante do principal eixo de produção Chicago/Nova York e longe das vistas do grupo Edison. Dentro da Biograph, se destaca o trabalho do diretor Dave Wark Griffith, reconhecido por assimilar as descobertas esparsas de várias escolas ou realizadores e sistematizá-las (Sadoul, 1963). Tendo dirigido cerca de 400 filmes entre 1908 e 1912, os primeiros anos dessa produção contam com filmes em plano geral de conjunto, tal qual os filmes de Georges Méliès, no início do século, adicionando o elemento da montagem paralela ou alternada, que é o encadeamento de planos intercalados em uma cena, dando a impressão de simultaneidade de acontecimentos. Nos últimos anos deste período, Griffith passa a aliar a montagem alternada a uma montagem mais ritmada, empregando planos americanos e eventualmente primeiros planos (*closes*).

O entendimento do cinema como uma arte passa a se dar em diferentes modos, a partir de diferentes características do material filmado, pelo enredo, e pela maneira de organizar as imagens e de concebê-las. De maneira geral, este primeiro momento das teorias do cinema gira em torno de uma questão principal, que as diferentes orientações teóricas vão tentar responder: Seria o cinema uma arte? Quais seus elementos específicos que o definem? Neste contexto, um ponto comum nas teorias é o reconhecimento de dois elementos específicos do cinema, o plano e a montagem, que se articulam obedecendo à determinadas regras de continuidade.

A decupagem – do francês *découpage*, que significa recortar – é o processo de decomposição do filme em planos, que correspondem às tomadas de cena (a extensão de filme

compreendida entre dois cortes). Por sua vez, como exemplo, nos dias de hoje um roteiro decupado é aquele escrito já pensando na filmagem, com anotações que descrevem como as cenas devem ser gravadas: os enquadramentos dos planos, as angulações e os movimentos de câmera. Por conta dos elementos da “linguagem” do cinema que foram compilados por Griffith e outros diretores nos filmes, como a decupagem de uma mesma cena numa série de planos, em diferentes enquadramentos como o plano conjunto, o plano americano e o primeiro plano, e a montagem alternada, serem posteriormente assimiladas e largamente empregadas nas práticas cinematográficas, o conjunto destas técnicas de cinematografia ganhou a denominação de decupagem clássica. Em sua fase inicial como crítico de cinema, sob o pseudônimo de Hans Lucas, Jean Luc Godard dedica um artigo à defesa da decupagem clássica, em oposição às teorias de André Bazin (2018) que mais tarde seriam reunidas no artigo *Montagem Proibida*, sobre uma estética do realismo em que preferia o plano-sequência e o uso da profundidade de campo ao uso da montagem.

Atrevo-me a desafiar um plano geral a representar esse transtorno extremo, essa agitação interior que o muito inexpressivo “plano americano”, pela sua própria inexpressividade, consegue representar tão bem. (...) a decupagem clássica examina de mais perto a realidade psicológica, quero dizer aquela dos sentimentos; não existe, com efeito, tempestade no espírito, incômodo no coração, que não são marcadas por causas físicas, um influxo de sangue para o cérebro, uma fragilidade nos nervos, cujas idas e vindas só podem diminuir a intensidade. Se essa técnica é a mais clássica, é também porque raramente foi manifesto tanto desprezo pela fotografia de um mundo captado por acidente, do qual a linguagem é apenas o reflexo das paixões, e que elas podem, portanto, se dominar³⁸. (Godard, 1986, p. 29)

De acordo com Ismail Xavier, a decupagem clássica é caracterizada pelo “seu caráter de sistema cuidadosamente elaborado, de repertório lentamente sedimentado na evolução histórica, de modo a resultar (...) no máximo rendimento dos efeitos da montagem e ao mesmo tempo torná-la invisível” (Xavier, 2008, p. 32). Esta técnica de cinematografia tem como um dos objetivos deixar a montagem invisível, isto é, realizar a troca de planos de

38 *I would go so far as to defy anyone to capture in a medium long shot (plan general) the extreme disquiet, the inner agitation, in a word, the confusion which the waist shot (plan américain), through its very inexpressiveness, conveys so powerfully. (...) the classical construction sticks even closer to psychological reality, by which I mean that of the emotions; there are, in effect, no spiritual storms, no troubles of the heart which remain unmarked by physical causes, a rush of blood to the brain, a nervous weakness, whose intensity would not be lessened by frequent comings and goings. If this manner is the most classical, it is also because rarely has such contempt been shown for photographing a world seized by accident, and because here language is only reflection of passions, which they may therefore dominate. (versão original em inglês)*

maneira natural à percepção humana, de maneira que não seja notada. Em seu capítulo destinado à decupagem clássica, Xavier (2008) indica que “André Malraux, em seu texto Esboço de uma psicologia do cinema, escrito em 1946, aponta o corte dentro da cena como o ato inaugural da arte cinematográfica” (Xavier, 2008, p. 29) e ao longo do capítulo faz uma explanação sobre os elementos fundamentais da cinematografia, como o plano e a montagem. Este corte dentro da cena, que se dá por uma necessidade narrativa, e a quebra na continuidade da percepção, se torna invisível pela continuidade no nível da narração, sendo a montagem responsável pelo encadeamento dos planos de maneira natural à continuidade narrativa em que há uma motivação pela necessidade da narração da história, isto é, uma quebra na continuidade da percepção pela continuidade da narração.

Historicamente este procedimento constituiu um dos polos de desenvolvimento da narração cinematográfica. Esta, obviamente, envolve hoje uma série muito mais complexa de procedimentos, que inclui os casos elementares citados. Mas, inegavelmente, a montagem paralela e a mudança do ponto de vista na apresentação de uma única cena constituíram duas alavancas básicas no desenvolvimento da chamada linguagem cinematográfica. (Xavier, 2008, p. 30)

O plano corresponde a um ponto de vista em relação ao objeto filmado, e guarda estreita relação com o enquadramento da fotografia, no que poderíamos considerar o plano como um enquadramento em/do movimento. A posição, ou as possibilidades de posicionamento da câmera em relação ao objeto filmado ou fotografado, resulta na escala de planos, que vai classificar o plano, geralmente tomando como referência a proporção de um ser humano no quadro. O enquadramento do plano também pode ser afetado pela escolha de ângulo no posicionamento da câmera, se câmera alta ou câmera baixa, olhando o objeto de cima a baixo, com a denominação aportuguesada de *plongê* (de *plogée*, ou mergulho em francês), ou contra *plongê* (*contra-plongée*) quando está enquadrando de baixo para cima. Há uma relação direta entre o tamanho do campo de visão do plano e a capacidade expressiva: quanto maior o plano, isto é, maior o espaço em campo visual da câmera, maior o sentido de localização espacial e menor a expressão dos atores e os detalhes do objeto filmado; quanto menor o plano, o espectador tem menos localização espacial e mais detalhe em expressões faciais, objetos e movimentos. O emprego de planos mais fechados nos filmes dos primeiros

períodos do cinema aponta uma ruptura gradual com a concepção do teatro filmado, inaugurando um específico cinematográfico.

A denominação dos enquadramentos na escala de planos diferem de acordo com o meio e a época – como que em um largo período o plano geral para o cinema, exibido em telas grandes, fosse maior que o plano geral na escala de produtores de TV, que lidam com uma tela de proporções reduzidas – e não há um consenso ou uma norma institucionalizada de qual seria a exata proporção de um determinado plano, sendo a denominação resultante da proporção do enquadramento em relação à figura de um ser humano em pé representado na tela. Entre as denominações mais comuns utilizadas na escala de planos estão: plano geral, plano médio ou de conjunto, plano americano e primeiro plano (ou *close-up*).

Figura 6 – Escala de planos



Fonte: <https://histoireducinema.wordpress.com/type-de-plan-et-cadrage/>

Esta gradual ruptura com o cinema dos primeiros anos, que tinha as características do teatro filmado, com a obediência às convenções e condições de percepção do espetáculo teatral, de um ponto de vista único e imutável, se dá, de acordo com Xavier (2008), com a utilização do corte no interior de uma cena, ao mostrar imagens a partir de uma mudança do ponto de vista, empregando outro ângulo ou outra distância para o posicionamento da câmera

(Xavier, 2008). A mudança de plano, ou de ponto de vista, dialoga diretamente com outro elemento cinematográfico: a montagem, que “trata-se de colar uns após os outros, em uma ordem determinada, fragmentos de filme, os planos, cujo comprimento foi igualmente determinado de antemão” (Aumont; Marie, 2003, p. 195). Estes primeiros filmes da época do cinematógrafo, chamados de vistas, eram compostos por um único plano. A mudança para um outro plano se dava por necessidade narrativa para uma outra vista em plano aberto, quando mudava o local onde a história se desenrolava. Apenas na década de 1910, é que se aperfeiçoam as relações entre planos sucessivos por continuidade ou alternância. Esta mudança de plano, que corresponde a uma mudança de ponto de vista, tem o objetivo de guiar o espectador pela estória. “No entanto, a montagem pode também produzir outros efeitos: o cinema clássico hollywoodiano acentuou o valor narrativo da montagem, ao passo que os efeitos metafóricos ou rítmicos, frequentes, são aí secundários.” (Aumont; Marie, 2003, p. 196).

Outro elemento cinematográfico que se estabeleceu gradualmente é a montagem paralela, técnica de montagem que retrata acontecimentos simultâneos, cujo modelo clássico é a montagem de perseguições em que o mocinho passa por uma série de obstáculos e contratempos para salvar a donzela que está na iminência da morte, por exemplo. A montagem paralela, logo, apresenta uma sucessão temporal de planos correspondentes a duas ações simultâneas que ocorrem em espaços diferentes, com uma convergência de ações e consequentemente de espaços ao final. A decupagem clássica, identificada com a verdadeira conquista da especificidade cinematográfica, trouxe questões de continuidade para o diretor do filme, com a finalidade de fazer a alternância de planos de maneira suave a ponto de tornar a montagem invisível, imperceptível.

Concretamente, essa impressão de continuidade e homogeneidade é obtida por um trabalho formal, que caracteriza o período da história do cinema que muitas vezes chamamos de cinema clássico – e cuja figura mais representativa é a noção de *raccord*. O *raccord*, cuja existência concreta decorre da experiência de décadas dos montadores do cinema clássico, seria definido como qualquer mudança de plano apagada enquanto tal, isto é, como qualquer figura de mudança de plano em que há esforço de preservar, de ambos os lados da colagem, elementos de continuidade. (Aumont, 2009, p. 77)

As principais figuras de *raccords* dizem respeito ao aspecto do filme que pedem (ou têm) esta continuidade, como o *raccord* sobre um olhar, *raccord* de movimento, *raccord* em um gesto, *raccord* no eixo. Aumont também faz referência ao conceito de cinema clássico, que reúne a decupagem clássica com as características de continuidade pelos *raccords* e a montagem invisível, na qual a mudança de planos da câmera se dá de maneira fluida para os espectadores. Elsaesser e Hagener (2020) também descrevem as características do cinema clássico:

O cinema clássico mantém seus espectadores descorporeificados a distância, ao mesmo tempo em que também os atrai. Ele alcança seus efeitos de transparência pela mobilização conjunta de meios cinematográficos (montagem, luz, posicionamento da câmera, escala, efeitos especiais), que justificam sua presença abundante com o objetivo de serem notados o menos possível. (Elsaesser; Hagener, 2020, p. 36)

Nesta abordagem, o máximo de técnica e tecnologia busca um mínimo de atenção para si, a fim de mascarar os meios de manipulação da imagem filmica, ao mesmo tempo que cria uma transparência que estimula a proximidade e a intimidade com o espectador. Este estilo clássico, aperfeiçoado em Hollywood ao longo da década de 1910, predominou internacionalmente, pelo menos, até o fim dos anos 1950 e ainda se faz presente nas produções atuais para cinema, televisão e internet.

Embora os termos “hollywoodiano” e “clássico” sejam muitas vezes usados indistintamente, a maioria das formas de cinema popular em qualquer país e em qualquer época adotou suas regras em linhas gerais, às vezes com modificações locais ou nacionais: encontramos suas normas defendidas nos filmes do período nazista e nos filmes do realismo socialista e até em muitos filmes do neorealismo italiano e no realismo britânico dos “dramas domésticos da classe operária” (*kitchen sink realism*). A maioria dos filmes contemporâneos feitos para televisão ainda são clássicos, pelo menos no sentido de que tentam fazer com que o meio e sua artificialidade desapareçam. (Elsaesser; Hagener, 2020, p. 36)

Para além da decupagem clássica e da montagem fluida, no cinema clássico, o espectador é uma testemunha invisível para a narrativa que se desenrola e não reconhece sua presença, razão pela qual nem o endereçamento direto ao espectador, nem o olhar direto para

a câmara fazem parte da linguagem clássica. Tal padrão foi gradualmente sendo incorporado em outros tipos de abordagens do cinema, pensadas a partir de teorias distintas, sobretudo, a decupagem clássica é uma das bases da estética cinematográfica, que a partir de diferentes teorias vão reforçar ou se contrapor ao cinema clássico.

Por volta de 1925, os cineastas já haviam desenvolvido as técnicas de montagem básicas e necessárias para se contar histórias, tendo a edição em continuidade como marca comum do cinema norte-americano e europeu, tentando fazer com que o filme encontre a realidade de uma maneira natural em um ambiente realista com a montagem invisível do cinema clássico. Uma vez definido o conceito de cinema clássico e apresentado os elementos que o caracterizam, como as opções estéticas da escala de planos e das técnicas de montagem, dentro deste período que Vancheri (2018) denomina Momento Canudo, várias correntes teóricas desenvolveram noções estéticas para classificar o cinema dentro do campo da arte, ora numa abordagem aberta de janela, ligada à corrente do realismo, ora como sistema fechado, a moldura – identificado com a corrente teórica formalista –, ora conjugando as abordagens. Ligadas às seis maneiras de se teorizar de Aumont, trazendo reflexos e influências nas produções e escolas cinematográficas que buscavam reforçar ou se contrapor a determinada abordagem teórica, estas concepções teóricas vão se refletir no trabalho com o cinema na escola. Considerando que não há uma teoria certa ou errada, o conhecimento destas diferentes concepções tende a enriquecer o trabalho com o cinema na escola, em especial, nas aulas de Arte.

A concepção de o cinema reproduzir a realidade é um ponto de partida para as duas correntes teóricas majoritárias do que chamamos teoria clássica do cinema, é o que identifica o pertencimento de tal teoria com o formalismo ou realismo. As teorias do cinema identificadas com o formalismo partem da premissa de que o filme não reproduz a realidade, ele transforma a realidade pois de outra maneira não poderia ser considerado Arte. Já as teorias identificadas com o realismo estão basicamente interessadas na capacidade do cinema de (re)produzir realidade. Esta teoria clássica do cinema se desenvolveu no período entre meados da década de 1910 até o final dos anos 1950, quando então surge uma nova concepção teórica. A teoria clássica tem uma questão principal: “O que faz o cinema distinto das demais artes?” Esta questão norteou as teorias de Ricciotto Canudo desde o ensaio sobre o cinematógrafo, passando por Rudolf Arnheim, André Bazin, sendo uma identificação comum aos formalistas e realistas. Na década de 1960 estas questões tinham sido parcialmente resolvidas, com alguns consensos e outros dissensos. As questões sobre o que seria o cinema e quais são os elementos fundamentais do cinema que o distinguem das outras artes e o

legitimam no campo estético tinham deixado de ser o principal foco de interesse, dando lugar a novos questionamentos e análises do cinema como um sistema de produção de sentidos. Como o cinema produz sentido? Como o cinema contribui para perpetuar a ideologia dominante? Como o cinema endereça diferentes tipos de identidades e subjetividades? Neste grupo de teorias contemporâneas, se desenvolvem articulações com outros campos de conhecimento como psicanálise, linguística, estudos de gênero e relações étnico-raciais. Duas correntes teóricas contemporâneas do cinema se destacam: a primeira grande figura da teoria cinematográfica contemporânea, Christian Metz (2007) – identificado com a linguística estrutural – cujo trabalho visa a aplicação de conceitos linguísticos de Ferdinand de Saussure, nas teorias da semiótica cinematográfica. E, voltando sua atenção para tipos de imagens e signos, Gilles Deleuze (2007, 2009) introduz novos conceitos úteis para a classificação dos tipos de sentido que o filme produz já no título de seus livros dedicados ao cinema: *imagem-movimento* e *imagem-tempo*.

5.2 O TALLER DE CINE PARA NIÑOS DE ALICIA VEGA

Si ustedes se consideran aptos y deciden aceptar esta actividad: Sean bienvenidos al Taller de cine! (Vega, 1985, p. 02)

O recorte Momento Canudo, por Luc Vancheri (2018), encontra diálogo com propostas pedagógicas da professora Alicia Vega. Alicia é educadora chilena, com pesquisas voltadas ao cinema e educação. Suas propostas e reflexões neste campo estão reunidas nos livros *Oficina de Cinema para Crianças* (Vega, 2012) e *Coleção Alicia Vega* (2023), composta por três volumes intitulados *Linguagem Cinema*, *Doze Brinquedos* e *Filmes*.

Taller de Cine para Niños foi lançado no Chile, no ano de 2012, e posteriormente ganhou uma versão brasileira traduzida para o português com o título *Oficina de Cinema para Crianças* em 2015, quando esteve presente para o lançamento e evento em sua homenagem³⁹. No livro, Alicia apresenta o seu método de trabalho explicando a abordagem pedagógica, suas experiências e impressões sobre as oficinas. A versão em português traz a transcrição de um

39 Alicia Vega, Ignacio Agüero e Eduardo Vilches, chilenos, estiveram no VIII Encontro de Cinema e Educação da UFRJ no MAM, em dezembro de 2015, organizado pelo Grupo CINEAD/LECAV e a. Licenciatura em Cinema da Universidade Federal Fluminense, com patrocínio da Embaixada do Chile no Brasil.

relatório, um caderno de campo da professora, com suas anotações sobre a implementação do *taller*, e uma entrevista com a autora. A *Coleção Alicia Vega* é composta por três cadernos escritos durante o isolamento social no ano de 2020, com a edição em português lançada no ano de 2023. Outros dois trabalhos ganham destaque na nossa pesquisa: o filme *Cien niños esperando un tren*, de Ignacio Agüero, gravado em 1987 e finalizado em 1988, a partir do registro da terceira oficina de Alicia; e a tese de doutorado de Verônica Azeredo, *Um vagalume suspende o céu: o “Taller de cine para niños” de Alicia Vega* (Azeredo, 2021). Recentemente publicada no formato de livro com o mesmo título⁴⁰, a pesquisa de Verônica é um elogio ao trabalho de Alicia. Verônica dedica sua pesquisa às oficinas, fazendo uma leitura crítica do livro *Taller de Cine para Niños*, realizando algumas sessões de entrevistas com a professora Alicia e pessoas próximas, como o cineasta Ignacio Agüero, outros monitores, e até com o marido da professora chilena, o artista plástico e também professor universitário Eduardo Vilches, colhendo depoimentos que complementaram a descrição da oficina feita do livro de 2012 e trazendo sua leitura de um relatório de uma oficina entregue pela própria Alicia.

Nos primeiros anos de realização dos *talleres*, o cineasta Ignacio Agüero – amigo pessoal, seu ex-aluno e monitor das oficinas – produz o documentário *Cien niños esperando un tren*, em que acompanha a terceira edição do *Taller* registrando as práticas da professora e depoimentos de alunos e alunas. Lançado em 1988, no ano anterior ele filmou todos os encontros da oficina na Capela *Espíritu Santo*, em Lo Hermida, região metropolitana de Santiago, que atendeu 187 crianças (Azeredo, 2021). Este filme traz um registro histórico precioso das oficinas por Agüero, diretor chileno de cinema, premiado nacional e internacionalmente.

Professora da Faculdade de Comunicação e Arte da Universidade Católica e da Universidade de Chile, coordenadora de oficinas de cinema inclusive nas férias e nos fins de semana, Alicia também foi crítica de cinema escrevendo para jornais e revistas. Publicou dois livros sobre o cinema chileno, *Revision del Cine Chileno*, em que faz uma seleção de filmes nacionais preservados e *Itinerário del cine chileno 1900-1990*, este uma pesquisa bibliográfica que revisitou todas as publicações na imprensa e todas as revistas de cinema chilenas. “Alicia tem uma formação muito ampla, lia todos os autores que lhe interessava, na área da estética, da linguagem de cinema. Os franceses com traduções em espanhol e alguns na língua francesa.” (Azeredo, 2021, p. 25) Vale ressaltar a importância do protagonismo de

40 Azeredo, Verônica Pacheco de Oliveira. Um vagalume suspende o céu: o “Taller de Cine Para niños” de Alicia Vega. Rio de Janeiro: Multifoco, 2022.

Alicia ao ocupar, na crítica cinematográfica, um espaço ocupado majoritariamente por homens. De origem Mapuche, este protagonismo também se reflete nas questões étnicas, com uma professora universitária e crítica de cinema atuante com raízes no povo originário de seu país.

O *Taller de Cine para Niños* (Oficina de cinema para crianças) foi uma atividade desenvolvida por Alicia durante trinta anos – entre 1985 e 2015 – tendo realizado trinta e cinco edições ao longo deste período, atendendo cerca de seis mil e quinhentas crianças da população marginalizada de Santiago e de outras regiões participantes no Chile. Ao longo dos anos, para a realização dos *talleres*, Alicia contou com assessoria de profissionais de diversas áreas (pedagógica, tecnológica, arte e saúde), de cineasta a oftalmologista, e uma equipe de monitores que participaram dos *Talleres* e que recebiam orientações de Alicia, além de ensinamentos sobre os fundamentos do cinema. Contou, ainda, com a ajuda de Ignacio Agüero, que ensinou sobre a projeção de películas. (Azeredo, 2021)

A oficina surge no fim do período da ditadura militar de Augusto Pinochet, que durou de 1973 a 1990, em um contexto de violência física, ideológica, econômica e cultural. A situação de vulnerabilidade social da população foi decisiva nas motivações e opções da professora, que atuava na universidade e organizava o Cine Foro Escolar, sessões em um cinema de Santiago seguidas de debate sobre o filme exibido.

Sei que a violência volta e a pobreza se mantém, mas também sei que o cinema é uma das experiências mais arrebatadoras que existem. Ali no escuro da sala, junto a outros seres semelhantes, me emociono com a beleza das imagens. Testemunhar como as crianças sentem estas mesmas vivências têm sido uma das minhas maiores alegrias e talvez seja a razão principal de estar dirigindo durante mais de duas décadas uma oficina de cinema para crianças. (Vega, 2012, p. 53)

A realização do projeto do *Taller* com regularidade, excelência e rigor passou a ser um projeto de vida para a educadora chilena. As oficinas se tornaram um ambiente de acolhimento, respeito e amorosidade pelo ser humano. Alicia afirma “*Siempre privilegamos el lugar más pobre, donde fuera más necesaria nuestra actividad*” (Azeredo, 2021, p. 76). Em sua visão, o cinema é transformador e as crianças que estavam nestas condições de vulnerabilidade social tinham potencial para aprender, como qualquer outra, e assim se sentirem valorizadas. A partir destas vivências, Alicia definiu o seu público-alvo: as crianças

pobres chilenas. Apresentava-lhes a história do cinema, a linguagem do cinema e, a partir disto, trabalhava a criatividade, a reflexão e a experiência estética.

Alicia registrou cada *Taller* com detalhes, e os relatórios de todas as edições da oficina se encontram disponíveis para consulta na página web da Fundação Alicia Vega⁴¹. Estes relatórios são ricos em dados sobre a experiência de campo e todos seguem uma estrutura muito parecida, com o detalhamento das várias etapas da oficina, percorrendo dezenas de páginas de texto. A estrutura comum inicia com a apresentação do projeto seguida da contextualização do local, o histórico sociocultural da região onde a oficina foi oferecida e o projeto do *taller* que foi submetido para a instituição. Na sequência, o relatório apresenta a programação de atividades, a equipe envolvida, metodologia empregada, uma lista com os títulos exibidos nas sessões de cinema, dados da pesquisa socioeconômica e cultural com as crianças participantes da oficina, características e idade dos participantes, a reação das crianças, o retorno das famílias e da comunidade, transparência no orçamento, o financiamento conseguido, os agradecimentos, entre outros detalhes.

Figura 7 – Alicia Vega no *Taller de Cine para Niños*



Fonte: Página da Fundação Alicia Vega.
Disponível em <https://fundacionalicivega.cl/> Acesso em outubro de 2023.

As oficinas percorriam entre vinte e vinte e cinco encontros de duas horas e meia de duração, aos sábados, durante o ano, perfazendo uma média de seis meses. Outro formato eram encontros nos dias da semana, durante um mês, nos períodos de férias, quando realizava

41 Disponível em: <https://fundacionalicivega.cl/> Acesso em outubro de 2023.

edições em outras cidades mais distantes, e “se propõe como um projeto massivo para uma comunidade convidando ao redor de 250 participantes” (Vega, 2012, p. 10). Quando convidada a levar a oficina a uma cidade distante de Santiago, ela explica a situação: “Eu trabalho aqui como professora universitária e é difícil ir para lá. Não se pode ir e voltar no mesmo dia. Eu teria que inventar algo para fazer durante o verão, algo que fosse todos os dias e irmos para ficar lá um mês.” (Vega, 2012, p. 21). O financiamento das oficinas, para pagar o material necessário, a locomoção, os alimentos e a equipe envolvida, vinha das mais diversas fontes: “Embaixadas, capelas, prefeituras e o próprio estado, através do Ministério da Educação, Fondart, Cineteca Nacional ou da Junta Nacional de Auxílio Escolar e Bolsas têm permitido a continuidade do programa.” (Vega, 2012, p. 19), assim como ajudas menores, mas nem por isso menos importantes, de amigos e simpatizantes do projeto, ONGs e empresas particulares, sempre com a preocupação em não ceder a pressões de interesses político-partidários, religiosos e outros, ainda que isso significasse uma diminuição nas possibilidades de apoios.

Contava com uma equipe de monitores que acompanhavam cada oficina, que se dividiam em diversas funções: preparar o espaço e materiais da oficina, recepção dos pais, ajuda nos trabalhos manuais, preparar o lanche, operar o projetor. Justificava o pagamento da equipe pelo compromisso com a atividade: “a oficina sempre contou com uma equipe de monitores, estudantes universitários que recebem dinheiro por sua participação, como um trabalho formal. É uma maneira de comprometerem-se, de que não falem um sábado porque tem que fazer outra coisa ou foram dormir tarde” (Vega, 2012, p. 16).

Ela explica que utiliza uma metodologia de oficina com trabalhos manuais para desenvolver as capacidades humanas dos participantes, a partir de uma rotina de operação, com definição de horários, espaços, divisão de materiais, alimentação, projeção de filmes e tempo livre. A única variação se dava no conteúdo da matéria abordada, trabalhando um único tema completo em cada sessão da oficina. As crianças trabalhavam juntas em um mesmo lugar, a fim de promover hábitos comunitários, com eventual separação em dois grupos, os menores e os maiores. Todos os encontros eram planejados com o cronograma entregue para cada criança participante, sendo o único segredo para com os alunos e alunas a escolha do filme que seria assistido em cada encontro, o que só era revelado quando começava a projeção. Atribui estas escolhas a um controle da ansiedade da turma.

O projeto de Alicia pressupõe uma organização com início, meio e fim, com o objetivo final bem definido. Ela diz: “Eu parto de uma criança que nada sabe sobre a imagem e quero chegar a uma criança que é capaz de fazer sozinha uma obra completa de um filme... Quero

que ela alcance através de suas próprias habilidades para poder se expressar em um filme...”⁴² (Azeredo, 2021, p. 82). A professora busca adequar o ritmo da oficina ao entendimento dos conteúdos e práticas pelos alunos e alunas participantes, tendo como referência o desenvolvimento médio de uma criança de 10 anos, que se traduz em trabalhar com a criatividade. Ao longo da oficina, os participantes desenvolvem atividades variadas como recortes de materiais, criação de desenhos, jogos ópticos como o taumatrópio, brincam de filmar, desenvolvem cenários, se fantasiam de personagens do cinema como Chaplin e irmãos Lumière, percorrem o bairro debaixo de uma centopeia de fotogramas e, por fim, vão ao cinema. Alicia aposta na potência do cinema, em que o encontro com a arte promoveria uma nova experiência estética e enfatiza a importância da cultura que se adquire com a experiência pessoal.

5.2.1 Pedagogia Alicia - Uma pedagogia da acolhida

A professora Verônica Azeredo aponta em sua tese o *Taller de Cine para Niños* como uma proposição autoral de Alicia, que reflete uma formulação pedagógica própria, baseada em suas visões de mundo, pilares de sua proposta, e dialoga com outras abordagens do campo da Arte e do Cinema e Educação: “Alicia concebeu e realizou algo que representa uma invenção própria, algo original, a partir de concepções, princípios e modos de fazer, de agir e de pensar o cinema e a educação.” (Azeredo, 2021, p. 126). Em sua pedagogia, se afasta da lógica escolar das avaliações, das melhores notas nos *Talleres*. O que importava era o processo e as habilidades de cada criança, o desenvolvimento da sensibilidade com a Arte e da sensibilidade para com o outro. De acordo com a dinâmica de cada oficina e do perfil das crianças, realiza adequações em sua metodologia para contemplar a todos, partindo do pressuposto de que cada sujeito possui determinadas habilidades e não há como uniformizar os métodos e os recursos didáticos. O que ela se propõe a uniformizar é o acolhimento a todas as pessoas que participam da oficina, aspecto fundamental de seu trabalho.

O programa de aulas de cada edição do *Taller* era sempre decidido anteriormente à sua execução, percorrendo conceituações do cinema e práticas manuais relativas à arte

42 parto de un niño que no sabe nada de la imagen y quiero llegar a un niño que sea capaz de realizar él, por sí mismo, una obra completa de una película... quiero que él llegue a través de sus propias capacidades a poder expresarse en una película. (versão original em espanhol)

cinematográfica e constituindo um modelo que sofreu poucas alterações – ou poderíamos chamar de adaptações a contextos locais – ao longo dos trinta anos de sua implementação, o que permite uma análise mais precisa do todo a partir de uma parte, de um recorte. Para pensar a Pedagogia Alicia, vamos partir de uma análise de sua programação de aulas para as oficinas, para depois nos debruçarmos sobre algumas destas aulas, procurando o diálogo com as outras propostas citadas. Abaixo, uma relação de aulas constantes do programa da edição do *Taller de Cine para Niños*, de La Legua, pertencente ao município de San Joaquín, na zona sul de Santiago, realizado no ano de 2007:

Abril 14: O que é a imagem. A brincadeira de abracadabra. A brincadeira do ovo de Páscoa da ressurreição.
 21: A brincadeira do taumatropo
 28: A brincadeira do zootropo
 Maio 05: A brincadeira do fantascópio e os espelhos
 12: A brincadeira do rolo mágico
 19: A brincadeira do bloco mágico
 26: A brincadeira do pião de cores
 Junho 02: A brincadeira do kinetoscópio de Edison
 09: A invenção do cinema. A brincadeira de assistir ao cinema dos irmãos Lumière
 16: A brincadeira da lagarta
 23: Primeira exposição. A brincadeira de preparar um coquetel
 30: As partes de um filme. A brincadeira de manusear uma câmera
 Julho: 07: Elementos da linguagem cinematográfica. A brincadeira de colorir uma película quadro a quadro
 14: A escala de planos. A brincadeira de filmar a história de Chapeuzinho Vermelho
 21: Os ângulos. A brincadeira de levantar e abaixar a câmera.
 28: Os movimentos de câmera. A brincadeira do travelling
 Agosto 04: A montagem. A brincadeira de filmar a história da Branca de Neve e os sete anões
 11: A brincadeira de inventar um argumento
 18: Hoje vamos ao cinema
 25: A brincadeira de fazer um documentário desenhado
 Setembro: 01: Como usar o tempo livre
 08: Segunda exposição. Entrega dos diplomas e prêmios. Despedida.
 (Vega, 2007, p. 3-4)

De acordo com o relatório, esta programação esteve exposta desde o primeiro dia das oficinas, impressa em um grande rolo de cartolina a fim de tornar público seu conteúdo e suas atividades de cada encontro, com a finalidade de diminuir a ansiedade pelo tema que se trataria a cada sessão e dar credibilidade ao desenvolvimento do projeto. Segundo a autora, foi

“cumprida com precisão” (Vega, 2007, p. 3). O relatório de La Legua foi o escolhido por Alicia para compor a publicação do livro *Taller de Cine para Niños*, também traduzido para o português na edição brasileira, e serve como ponto de partida, por representar uma ideia de modelo de oficina idealizado e realizado pela professora. Ao analisar os relatórios das demais edições do *taller* e compará-los com este apresentado, pode-se observar alguns núcleos de conteúdos que vão sofrendo algumas adaptações: pela junção dos conteúdos de duas aulas em uma, pela divisão de uma aula em dois encontros, por dar maior ou menor detalhamento ao texto que descreve a aula, por acrescentar ou subtrair alguma brincadeira ou jogo óptico, ou mesmo por ser suprimido em determinada edição da oficina para se adequar a um calendário mais enxuto.

Com o público-alvo bem definido os programas apresentam, em geral, dois momentos que culminam em exposições à comunidade, dos trabalhos realizados. As brincadeiras da primeira metade do programa são voltadas aos jogos ópticos, que reproduzem imagens em movimento a partir de desenhos. O trabalho com os jogos ópticos apresentam a questão técnica da reprodução de imagens em movimento de maneira lúdica às crianças, que a partir de trabalhos manuais constroem os aparatos técnicos que contribuíram para um dos nascimentos do que hoje se entende por cinema. Entrevistada, Alicia afirma:

São todas as brincadeiras anteriores à invenção do cinema, que é metade da oficina, metade do tempo que está colocado lá no programa significa que a gente vai ensinar para a criança o que é a imagem, como a imagem se move, o fundo do que é a imagem⁴³. (Azeredo, 2021, p. 87)

Nestas aulas são trabalhados e experimentados os conceitos da persistência da visão, em que a exibição sequencial de imagens estáticas, a partir de determinada velocidade de quadros por segundo é percebida como movimento, como uma imagem animada, com vida. Ao final desta primeira etapa do programa, acontece a brincadeira de assistir ao cinema dos irmãos Lumière, em uma sessão com as crianças fantasiadas de irmãos Lumière e de trabalhadores das salas de exibição, como o pipoqueiro, bilheteria, lanterninhas e recepcionistas. Neste ponto, desde a primeira exibição de filme na sessão inaugural o *taller* introduz as crianças à forma cinema, ou à parte do que depois se convencionou chamar forma

43 Son todos los juegos previos a la invención del cine que es la mitad del taller, la mitad del tiempo que esta puesto ahí en el programa significa que al niño le vamos a enseñar que es la imagen, como se mueve la imagen, el trasfondo de que es la imagen (versão original em espanhol)

cinema (Parente, 2020). Isto é, uma sessão em ambiente escuro, onde se assistem às imagens em movimento, projetadas em uma grande tela, coletivamente. Deste modo, Alicia apresenta a sessão dos Lumière como ato inaugural do Cinema, mergulhando todas as pessoas que participam do Taller com um faz de conta desta vivência primeira.

O grande mérito dos irmãos Lumière foi fazer um espetáculo coletivo. O cinema não é para só uma pessoa ver. Ele provoca uma emoção naqueles que estão vendo e isso se transmite, é um chamado para que várias pessoas vejam simultaneamente e entre elas surja uma cumplicidade. (Vega, 2012, p. 98)

No encontro seguinte ao dos Lumière, a brincadeira da lagarta (ou centopeia) apresenta a película, – a tira de fotogramas que reúne de maneira sequencial e linear as imagens que uma vez exibidas vão projetar o filme. Nesta brincadeira as crianças desenham fotogramas, com cada criança responsável pela elaboração de um fotograma, para depois culminar em uma composição de uma grande tripa de filme que será exibida em um passeio pelas redondezas do local onde é realizada a oficina. É o encerramento deste primeiro ciclo, em que se aprende a animar imagens e a partir do domínio da persistência visual, o cinema toma forma ao apresentar fotogramas sequenciais que se transformam em imagens em movimento. Muito embora não se tenha utilizado filmadora, os fotogramas desenhados e reunidos na centopeia podem ser considerados, também, um filme. Esta primeira parte da oficina se conclui com uma exposição dos trabalhos à comunidade, que reúne os jogos ópticos produzidos pelas crianças, os desenhos e os registros fotográficos das atividades. Neste dia o espaço da oficina se transformava em uma sala de exposição, com direito a convite para os pais, elaborados pelas crianças.

A segunda parte da oficina é dedicada à sensibilização para a linguagem cinematográfica nas crianças, em que ao longo dos encontros são apresentadas aos elementos que constituem esta linguagem audiovisual, com noções de planos, enquadramentos, movimentos e angulações de câmeras, princípios de montagem e elaboração de argumentos para roteiros. O cinema passa a criar um discurso pelo encadeamento das imagens, tendo o plano como elemento expressivo. Em uma identificação com o momento Canudo proposto nesta tese Alicia se aproxima de uma abordagem formalista do cinema, ao tratar o cinema como linguagem, com a construção de sentido pela montagem.

Nos dois primeiros *talleres*, em 1985 e 1986, o programa apresenta as aulas dedicadas à linguagem cinematográfica como “gramática do cinema”, perfazendo seis encontros com os temas: as partes que compõem um filme, a pontuação, a planificação, a angulação, os movimentos de câmera, e montagem final: a função do diretor do filme. A partir da terceira edição do *taller* a denominação gramática do cinema cai, ficando apenas o que era subtítulo de cada encontro. Até 1993, quando a palavra jogo passa a integrar o título da aula “os movimentos de câmera: o jogo do travelling” e gradualmente vai aparecendo em todas as outras aulas deste segundo bloco: “as partes de um filme: a brincadeira de manusear uma câmera de cinema/o jogo de operar uma câmera”; “pontuações cinematográficas: o jogo do avião louco”; “escala de planos: o jogo de filmar personagens/o jogo do enquadramento/o jogo do primeiro plano” (diferentes jogos para diferentes oficinas); “os ângulos: a brincadeira de levantar e abaixar a câmera”; “os movimentos de câmera: o jogo do travelling/o jogo de filmar *Chapeuzinho Vermelho*”; “a montagem: o jogo de filmar *Branca de Neve e os sete anões*”.

Estas aulas evidenciam a abordagem da professora chilena em diferenciar as maneiras de se ver o cinema em diálogo com a estética da opacidade e da transparência (Xavier, 2008), da moldura e da janela (Elsaesser; Hagener, 2020), ou do formalismo e realismo (Sadoul, 1963); o cinema como janela para o mundo, voltado à realidade, transparência, do realismo; e o cinema como moldura, denotando um sistema fechado, voltado à ficção, opacidade, identificado com o formalismo. A abordagem de Alicia reflete uma concepção do cinema clássico, em que o cinema é comparado a uma linguagem e são apresentados seus elementos de construção de sentidos, materializados em brincadeiras inspiradas na construção de planos e de discursos com as imagens, em um caminho de narrativização do espaço fílmico anterior, das vistas de Lumière.

Em algumas oficinas, Alicia inclui duas aulas mais explícitas em suas denominações no programa para apresentar a construção de sentido no cinema: “o gênero documental” e “o gênero ficção” (Vega, 2015, p. 6), que ganham diferentes denominações ao longo dos anos, como: “o cinema documentário e o cinema de ficção”; “o que é o cinema documentário e o que é o cinema de ficção”; “os gêneros cinematográficos”; “os gêneros cinematográficos: O cinema documentário e o cinema de ficção”; “o cinema documentário”; “o cinema de ficção”. Em algumas oficinas se somam, ainda, mais um par de aulas intituladas “o jogo de analisar uma película: documentário” e “o jogo de analisar uma película: ficção” (Vega, 2015, p. 6).

Após a apresentação dos códigos da linguagem cinematográfica e dos gêneros do cinema, o encontro seguinte é dedicado à elaboração de uma história para um filme com a

brincadeira de inventar um argumento. Este ponto teve um desenvolvimento semelhante à gramática do filme, em que consta como título na primeira versão de 1985 “o argumento: o herói cinematográfico e seu inimigo”, trocando o subtítulo para “o bom o mau e o enredo” no ano seguinte. A partir do terceiro encontro do programa, o relatório não faz mais menção ao herói ou algum maniqueísmo no título da aula. Ainda que o nome de várias aulas possa ter sofrido alguma alteração, as denominações mantiveram um mesmo referencial de conteúdo, fazendo crer que se tratasse do mesmo conteúdo com denominação diferente, servindo este detalhamento como pista sobre o que a aula aborda.

Os últimos encontros dos *talleres* têm como tema comum “o jogo de organizar o tempo livre”, um momento que prepara as crianças para a visita ao cinema da cidade, que acontece no encontro seguinte: “¡Hoy vamos al Cine!”. Após terminarem o estudo sobre a história e linguagem do cinema, as crianças vão, em um ônibus, ao centro da cidade, assistir a um filme em uma sala comercial, o que para muitos é uma primeira experiência de assistir cinema em um cinema. Alicia é contundente quando se refere a esta experiência:

Então aquela satisfação que não é dada por caridade, porque peguei umas crianças pobres e levei para ver um filme e dei uma Coca-Cola. Porque eles já acompanharam todo o *taller* de 5 meses e hoje vamos ao cinema eles mereceram. Essa é a minha posição pedagógica, que quem recebe as coisas, sejam elas quais forem, intelectuais, materiais, é porque mereceu, porque fez um trabalho com os colegas do início ao fim e conquistou o diploma.⁴⁴ (Azeredo, 2021, p. 94)

Esta visita ao cinema tem um propósito pedagógico de proporcionar uma experiência estética para as crianças. É uma conquista por terem chegado até esta etapa do *taller*. Outros temas de aula se revezam nesta fase final da oficina como por exemplo: “a brincadeira de fazer um documentário desenhado”. Por fim, a segunda exposição, o encontro também intitulado “o jogo de organizar uma exposição” ocupa o último encontro do *taller*, com entrega dos diplomas de participação na oficina a todas as crianças, e prêmios para as mais assíduas. É um encontro ritualístico de despedida, de fim de ciclo, no qual pode-se ver a

44 Entonces esa satisfacción que se da no por caridad, porque yo me agarre unos niños pobres y los lleve a ver películas y les di una coca cola. Porque ellos han seguido ya todo el taller de 5 meses y el hoy vamos al cine se lo ganaron. Esa es mi postura pedagógica, que el que recibe cosas las que sean, intelectuales, materiales es porque se lo gano, porque hizo un trabajo con su compañeros desde un comienzo hasta un fin y su diploma se lo gano. (versão original em espanhol)

culminância do projeto com os jogos ópticos produzidos, os desenhos, as fotos que registram o processo, em um ambiente de confraternização.

A equipe do *Taller* se esforçava ao máximo na preparação do ambiente para a projeção dos filmes a cada encontro, realizados a partir de um projetor de 16 milímetros de Alicia, com um acervo de cópias de filmes rigorosamente escolhidos para compor o cardápio cinematográfico. A dinâmica de cada encontro também segue um horário rígido e bem definido:

- 14:30: - Entrada no pátio da escola, acesso a brinquedos emprestados e aos banheiros. Monitor junto.
 - 15:00: - Entrada na oficina: recepção personalizada
 - Registro de frequência: cada criança escreve ou dita seu nome em um papel e o deposita em uma urna
 - Escolha de dois ajudantes (voluntários, com camisetas características) para ajudar na distribuição dos materiais
 - Se explica a brincadeira do dia e as instruções para a realização do trabalho geral da oficina. Supervisão de toda equipe condutora.
 - 16:00: - Recreio com acesso a brinquedos para empréstimo
 - Lanche
 - Banheiros disponíveis
 - 16:20: - projeção do filme
 - Comentários em conjunto
 - Cada criança registra em sua pasta os dados do filme: título, diretor, país, data de produção.
 - 17:00: - Despedida
 - Supervisão de crianças que não finalizaram seus trabalhos e orientações. Fechamento do local.
- (Vega, 2012, p. 8)

Alicia define como uma ideia metodológica o rigor no horário, com a sequência da hora de entrada, os trabalhos manuais, pausa do recreio, assistir a um filme e debater sobre o que viu. Ela diz: “O que varia é o trabalho manual. Será diferente agora pois são oito aspectos; o filme vai ser diferente, o recreio será diferente pois muda o lanche, e o filme que exibiremos é outro”⁴⁵ (Azeredo, 2021, p. 85). Este rigor se relaciona com uma surpresa, como um antídoto para a ansiedade das crianças sobre o que farão nos próximos encontros. “E se perguntarem – E o que é o cinescópio? – Ah, não, isso você vai descobrir semana que vem.

45 Lo que varía es el trabajo manual. Va a ser distinto ahora porque es de ocho temas; la película va a ser distinta, el recreo va a ser distinto porque ahora vamos a comer otra cosa y la película que vamos a exhibir es distinta. (versão original em espanhol).

(...) e os filmes também são surpresas (...) Então, estamos brincando com coisas que são atrativas para as crianças”⁴⁶ (Azeredo, 2021, p. 86).

Ignacio Agüero, em entrevista concedida à professora Verônica Azeredo (Azeredo, 2021) evidencia o rigor com a acolhida: em seu entendimento, a acolhida é estar sempre presente, cumprir o que foi prometido. Ele compara o *taller* com a pedagogia de Alain Bergala, apontando que em nenhum dos dois a proposta é tornar a criança um cineasta, e sim de desenvolver um trabalho de emancipação através de um “bom” cinema, sendo que a pedagogia da criação de Bergala se diferencia do trabalho de Alicia pela experimentação na criação de filmes. O documentarista chileno afirma:

Fazer filmes não está na oficina da Alicia, fazer filmes, criar o mundo com a máquina cinematográfica, na oficina, está na pedagogia de Bergala. É a experiência da criação, é diferente por causa desse aspecto, pela experiência da criação das crianças. Eles não acreditam especificamente em uma oficina Alicia, mas sim se sentem acolhidos em uma comunidade diferente daquela onde vivem na escola e em casa. A de Alicia é uma experiência de acolhimento, a de Bergala é uma experiência de criação.⁴⁷ (Azeredo, 2021, p. 117)

De acordo com a abordagem de Agüero, Bergala está para a Pedagogia da Criação assim como Alicia está para uma Pedagogia da Acolhida, batizando assim a abordagem da professora e amiga. A parte prática do cinema, talvez por conta do momento histórico do surgimento do *taller*, com alto custo dos equipamentos de cinema, a dificuldade do acesso às tecnologias para filmagens e as características socioeconômicas do seu público, não envolvia a realização de filmes pelas crianças nas oficinas do *Taller de Cine para Niños*. Em vez de utilizar câmeras reais, que filmassem de verdade, a prática dos exercícios cinematográficos se dava com simulacros de câmeras feitos de papelão, em que as crianças olhavam pelas “lentes” (tubos de papelão) para realizar seus planos, testar seus enquadramentos, fazendo os movimentos de câmera, as angulações e os planos-sequência ao brincar de registrar, de filmar

46 y si preguntas “¿y qué es el cinescopio?”, “Ah, no, eso lo descubrirás la próxima semana”. (...) y las películas también son sorpresas (...) Entonces jugamos con cosas que son atractivas para los niños. (versão original em espanhol).

47 En el taller de Alicia no está el hacer películas, el hacer películas, el crear el mundo con la máquina del cine, en el taller, en la pedagogía de Bergala sí está. Es la experiencia de la creación, es distinto por ese aspecto, por la experiencia de la creación de los niños. No crean específicamente en un taller de Alicia, sino que se sienten acogidos en una comunidad distinta a la que viven en la escuela y en su casa. Lo de Alicia es una experiencia de acogida, lo de Bergala es una experiencia de creación. (versão original em espanhol).

colegas que encenavam os roteiros e histórias preestabelecidas, como do *Chapeuzinho Vermelho*. A pedagogia de Alicia, para Agüero, se reflete no cuidado com tudo que cerca a oficina, desde as pessoas envolvidas, no acolhimento das crianças e dos membros da equipe, ao ambiente que recebe o *taller*, sua limpeza e organização. “Então, também é muito pedagógico que depois de exibir o filme ela não faça um questionário às crianças sobre o que elas entenderam e o que não entenderam. Não, ela mostrou o filme e as crianças gostaram. E isso é tudo”⁴⁸ (Azeredo, 2021, p. 110).

O termo Pedagogia vem da palavra grega *paidagogós*, o termo *paidos* significa criança e *gogía* significa acompanhar, conduzir, levando em consideração a etimologia da palavra, o pedagogo é aquele que acompanha a criança. Saviani define a Pedagogia como a teoria da educação. “Ora, educação é uma atividade prática. Portanto, a pedagogia é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa.” Sendo então o pedagogo “um profissional que busca compreender a educação em suas várias determinações, nos diversos aspectos que a constituem, tendo em vista organizar o processo educativo da maneira considerada a mais adequada para garantir a eficácia do ato de educar.” (Saviani, 2010, p. 231) Neste aspecto, a Pedagogia de Alicia é constituída pelo zelo com a elaboração, implementação e registro das atividades de seu *taller*; por acompanhar, conduzir a criança em uma experiência estética, traduzida no acolhimento. Verônica Azeredo, ao estudar esta pedagogia Alicia, observa a metodologia dos *talleres*, enumerando aspectos de sua metodologia.

A metodologia de Alicia se revela da seguinte forma:

- a) no planejamento, na prática e na avaliação;
- b) na apresentação do cronograma de todo o processo, explicado e entregue para as crianças acompanharem;
- c) na criação de jogos;
- d) na aprendizagem e na diversão;
- e) no respeito e no planejamento, visando ao tempo de cada criança;
- f) no interesse pelo processo e não pelo resultado;
- g) na exigência do respeito entre todos os participantes;
- h) nas atividades manuais;
- i) no tempo para a inventividade;
- j) no trabalho com poucos elementos para a criança não se distrair, no respeito e na generosidade;
- k) no zelo pelos espaços; nas intervenções nas ruas da comunidade;
- l) nas exposições dos trabalhos das crianças. (Azeredo, 2021, p. 104)

48 Luego, es muy pedagógico también que después de pasar la película, ella no hace un cuestionario a los niños sobre lo que entendieron y no entendieron. No, ella mostró la película y los niños la gozaron. Y eso es todo. (versão original em espanhol).

Ela criou um projeto de ensino, uma metodologia de cinema e educação tendo como foco crianças em vulnerabilidade social. Não se trata de uma abordagem conteudista, ainda que se tenham conteúdos bem definidas. O rigor se traduz em respeito amplo ao colega, sempre visto como semelhante, respeitando o tempo de cada um. Seu interesse no processo não prevê avaliações individuais para as crianças, as atribuindo um grau, uma escala de rendimento, o que talvez fosse muito menos trabalhoso do que as observações do relatório que incluem uma interlocução com os familiares ou responsáveis por cada criança participante.

5.2.2 Cadernos do *Taller*

A *Coleção Alicia Vega* (2023), com três volumes, é a publicação mais recente da professora de cinema. Os volumes são editados no formato de cadernos utilizando fonte cursiva, simulando os originais escritos à mão durante o isolamento social, devido a pandemia de Covid-19, no ano de 2020. A coleção, de acordo com a autora, traz “três cadernos, manuscritos e com desenhos meus que costumo usar para crianças, é realmente como um trabalho pessoal.”⁴⁹ (Azeredo, 2021, p. 32), e é inspirada no *Taller de Cine para Niños*, dedicando cada caderno a um aspecto da oficina. Na coleção, eles se apresentam na seguinte ordem: *Linguagem Cinema*, *Doze Brinquedos e Filmes*, escritos e dedicados aos professores e professoras. A edição traduzida para o português foi lançada em 2023, na data em que Alicia completou 92 anos e, como opção conceitual da autora, para o texto em português se manteve a palavra *taller* em vez de se traduzir para oficina. Os textos são escritos em uma linguagem destinada a crianças, com aprofundamento no conteúdo compatível com o público dos *Talleres de Cine*, e trazem desenhos da autora, moldes e modelos de jogos ópticos e outras brincadeiras.

O *Caderno Linguagem Cinema* (Vega, 2023), primeiro volume da coleção, é dedicado à linguagem cinematográfica. Neste volume estão reunidas as aulas da parte da gramática do filme (Vega, 1985, 1986), isto é, dos elementos da linguagem cinematográfica. Os cadernos trazem apenas a parte teórica, não fazem referência aos jogos e brincadeiras que acompanham cada elemento como registrado nos relatórios de quase todos os *talleres*. As aulas que compõem o primeiro volume da coleção iniciam na segunda parte da oficina, quase sempre

49 tres cuadernos, escritos a mano y con mis diseños de los que uso habitualmente para los niños. En verdad es como una obra personal. (versão original em espanhol)

bem no meio do calendário da programação das atividades. As brincadeiras que acompanham estas aulas, de acordo com os relatórios, são as de operar a câmera de papelão, simular filmagens, fazer improvisações teatrais. O material é mais rico no detalhamento do conteúdo e abordagem de cada aula apresentada.

Logo no começo do primeiro capítulo, “Os Inícios”, a autora apresenta a sua conceituação de linguagem: “Por linguagem se entende, em geral, quaisquer dos sistemas que as pessoas empregam para comunicar a outras suas ideias ou sentimentos” (Vega, 2023a, p. 17). Ela toma como marco inicial, a sessão de cinematógrafo dos irmãos Lumière em 1895, em que não se pensava em uma nova arte ou em uma linguagem diferente. Havia sim, como já analisamos, a novidade de apresentar imagens em movimento, projetadas ao público em uma sala escura que passa a ser um espetáculo, sendo os irmãos franceses precursores do gênero documental, com os filmes de quase um minuto de duração e a câmera fixa retratando cenas do cotidiano. Em seguida, deveria ser Alice Guy Blanché, com seus filmes encenando para a câmera e narrando histórias. Mas a história oficial tem revelado sua existência nesses últimos anos... Assim, Alicia, depois dos Lumière apresenta a Geoges Méliès como precursor do cinema de ficção que, após assistir a uma sessão de cinematógrafo dos Lumière, “como não conseguiu que lhe vendessem uma câmera, ele mesmo a fabricou” (Vega, 2023a, p. 24) e passou a gravar e exibir seus espetáculos de magia. Esta aula, na programação dos relatórios, é uma das últimas da primeira parte da oficina, ela antecede a aula da centopeia em que as crianças desenham fotogramas, montam uma tira de película de tamanho gigante e passeiam pelo bairro. Na aula seguinte, realizam a primeira exposição onde todas as famílias do bairro são convidadas. Na parte sobre a história do cinema, ainda cita o surgimento de Hollywood como polo produtor cinematográfico, por volta de 1911, dando destaque a David Wark Griffith como um inovador da linguagem cinematográfica, precursor de uma gramática visual ainda vigente. A brincadeira da aula dos Lumière, os *astutos hermanos*, para Alicia, é a *Primeira sessão dos Lumière*, em que as crianças organizam uma sessão de cinema como no tempo dos Lumière, e assistem à mesma programação do dia 28 de dezembro de 1895.

Os elementos do cinema batizam os capítulos subsequentes do caderno, nos quais a autora se aprofunda nas técnicas como as partes de um filme, pontuações no cinema, planificação, angulações, movimentos de câmera, e montagem. Na aula intitulada “as partes de um filme”, o filme é tomado como unidade de discurso e esboça uma sintaxe cinematográfica, classificando em três qualidades diferentes: as partes grandes (sequências), comparadas a capítulos da literatura e atos do teatro, as partes medianas (cenas) e as partes pequenas (plano).

Nos relatórios, pode-se identificar as brincadeiras e jogos propostos para cada aula do *Caderno Linguagem Cinema*, para complementar a proposta de atividade: “a brincadeira de manusear uma câmera de cinema e o jogo de operar uma câmera” (que pelo título parece se tratar da mesma brincadeira, mudando só a denominação) como proposição para a aula “As partes do filme”; para as pontuações cinematográficas, “o jogo do avião louco”, uma encenação fazendo de conta que estão dentro de uma aeronave; “o jogo de filmar personagens”, “o jogo do enquadramento”, “o jogo do primeiro plano” (diferentes jogos para diferentes oficinas) para a aula “a planificação cinematográfica ou enquadramento”, que apresenta a escala de planos; “a brincadeira de levantar e abaixar a câmera”, para “as angulações cinematográficas”, em que se observam convenções de linguagem quando a autora atribui significação às angulações, como a imparcialidade da câmera em nível normal, a personagem como culpada ou enfraquecida com a câmera alta e o engrandecimento da personagem com a câmera baixa; “a brincadeira do travelling e jogo de filmar Chapeuzinho Vermelho” para o capítulo dedicado aos movimentos de câmera; e “o jogo de filmar Branca de Neve e os sete anõezinhos” para a aula de montagem cinematográfica.

Complementando as contribuições de Griffith, Alicia dedica os dois capítulos finais deste caderno ao estudo dos gêneros cinematográficos e ao roteiro de cinema. Ela sugere a classificação dos gêneros cinematográficos em dois grandes grupos baseados no início da história do cinema, com a realidade direta dos Lumière e os truques e trucagens de Georges Méliès: o gênero documental, com os dois subgrupos de noticiários e filmes documentais, trazendo exemplos de Robert Flaherty (*Nanook*, 1922), Dziga Vertov (*Um homem com uma câmera*, 1929), e de John Grierson (*Correio Noturno*, 1936), com suas contribuições ao cinema: a voz *off* de um locutor narrador e a entrevista direta. E define o gênero ficção como os filmes que tratam de histórias representadas, simulando situações verdadeiras. Cita diferentes escolas em diversos períodos da história do cinema como o Expressionismo Alemão, a Escola Soviética, e a indústria de Hollywood – curioso notar o tom de crítica quando compara a diferença salarial entre as estrelas famosas e a equipe técnica de produção –, e que a indústria hollywoodiana, para além do interesse na criação de outros gêneros, tem o objetivo de agradar o público com filmes históricos, *western*, comédia, terror, musicais, filmes de *gângsters* e a ficção científica.

A autora dedica o mesmo espaço em suas anotações para apresentar outras escolas cinematográficas como o Neorealismo italiano, a *Nouvelle Vague*, e o Novo Cinema Latino-americano, com destaque ao trabalho de Glauber Rocha, no Brasil, e dos cineastas Miguel Littin e Raúl Ruiz, no Chile. O capítulo termina com o desenvolvimento de um tópico

dedicado ao Novo Cinema Alemão, de Werner Herzog, Werner Fassbinder e Wim Wenders. Neste capítulo, Alicia propõe uma abordagem do cinema que pode ser pensada no âmbito das teorias contemporâneas do Cinema. Se nas aulas sobre os elementos da linguagem do cinema ela faz uma aproximação sob uma ótica gramatical, comparando o cinema a um livro e suas partes, em uma abordagem clássica formalista, na aula dos gêneros cinematográficos ela parte para uma ideia de ampliar o repertório com outras cinematografias, fazendo ressoar os conceitos de imagem-movimento e imagem-tempo (Deleuze, 2007, 2009). Ignacio Agüero relata:

Alicia foi uma professora muito importante, porque ela era... bom, ela era de esquerda, e ela sabia de cinema e era radical nas suas posições sobre cinema. Foi radical. Nos ensinou Chaplin, nos ensinou o outro lado do cinema não-americano, que era, em última análise, o cinema do plano-sequência. O cinema de uma dramaturgia diferente. Bom, então teve Chaplin, Welles, Renoir e o Novo Cinema Alemão, a Nouvelle Vague Francesa, o Cinema Novo Brasileiro.⁵⁰ (Azeredo, 2021, p. 34)

Este cinema não-americano a que Agüero refere, de uma dramaturgia diferente, do plano sequência, em última análise, é composto, majoritariamente, pelo que Deleuze (2007) chamou de imagem-tempo, em que o movimento e a ação são subordinados ao fluxo do tempo, abrem o passado à reinvenção, com temas centrados no imaginário mental. Ao participar do convívio com a professora, Agüero assistia aos filmes projetados por Alicia em casa, tendo contato com outras cinematografias. Nesta aula de gêneros cinematográficos, as crianças do *taller*, assim como Agüero, têm contato com outras maneiras de se expressar com as imagens em movimento.

O capítulo final do caderno *Linguagem Cinema* é dedicado ao roteiro cinematográfico, na concepção de Alicia, como sendo a história que um filme narra, com base no conflito dramático como motor das histórias. Ela aponta uma fórmula presente desde o desenvolvimento do Drama Grego, no século V a.C., isto é, a sequência da ação dramática organizada em cinco partes, a saber: apresentação, ponto de ruptura, desenvolvimento, clímax e desfecho. Volta a falar sobre o que Deleuze classificou imagem-tempo quando sinaliza as

50 Alicia fue una profesora muy importante, porque era... bueno era de izquierda, y sabía de cine y era radical en sus posturas de cine. Era radical. Nos enseñaba Chaplin, nos enseñaba la otra vertiente del cine, del cine no americano, el cine no americano que era el cine, en el fondo el cine, del plano secuencia, sí. El plano, el cine de una dramaturgia distinta. Bueno, entonces, ahí estaba Chaplin, Welles, Renoir y el Nuevo Cine Alemán, la Nueva Ola Francesa, el Cinema Novo brasileiro. (versão original em espanhol).

mudanças sociais e econômicas da Segunda Guerra Mundial e a renovação da narrativa cinematográfica nos roteiros do novo cinema de vários países, denominado cinema de autor, em uma provocação para se aprofundar neste subgênero cinematográfico.

O segundo caderno da coleção, intitulado *Filmes*, apresenta a curadoria das obras cinematográficas de Alicia para compor os *talleres*. O realizador chileno Ignacio Agüero, no texto de apresentação do volume, destaca o rigor das escolhas de Alicia, apontando uma cena do filme *Cien niños esperando un tren*, como exemplo da seriedade nas escolhas da educadora, quando ela elenca o livro *Don Quixote* – ainda que de certa maneira desconhecido e pouco atrativo para os estudantes em questão – como metáfora comparativa com as partes de um filme, sendo o melhor livro escrito em língua espanhola “- para eles o melhor” (Agüero, 2023, p. 9) e compara este critério com as escolhas de Alicia na curadoria da programação utilizada em sala de aula. Ao longo do volume são apresentadas 22 obras cinematográficas, com a contextualização dos filmes na época em que foram produzidos, curiosidades, uma pequena biografia dos realizadores, imagens do filme e dos realizadores, e comentários de participantes dos *talleres*.

Ao abrir os textos do caderno no prólogo, Alicia informa que ao longo das três décadas de realização da atividade de cinema para crianças, sempre foram exibidos filmes, em todas as sessões de trabalho, como parte das atividades regulares para um público infanto juvenil que, em sua maioria, nunca tinha ido a uma sala de cinema (Vega, 2023b, p. 13), logo este é o único dos três cadernos da coleção que dialoga com todos os encontros da programação de aulas do *Taller* de Cine. Os filmes eram exibidos em película de 16 mm, com cópias doadas por coleções particulares e cinematecas (chilena e estrangeiras), somando um total de oitenta filmes – os relatórios dos *talleres* guardam o registro de todos os filmes exibidos em cada edição da oficina – e compondo uma programação básica permanente, para atender as preferências demonstradas em cada oficina, com suas particularidades educativas regionais e sociais. Como critério para a escolha da programação, buscou obras que representassem etapas clássicas da história do cinema e adaptando com a recepção observada pelo grupo de cada *taller*, numa seleção de filmes que julgava adequados para todos os espectadores e não só crianças, ampliando assim as perspectivas e comparações. Explica que, por razões pedagógicas, foram escolhidas obras que pudessem ser exibidas em sua duração completa, tal como concebidas, e que em certas ocasiões trabalhou com a projeção de partes de longa metragens a fim de exemplificar sequências, que podemos interpretar como uma pedagogia do fragmento de Bergala (2008). Como parte da programação de cada *taller*, uma

saída ao cinema para assistir à estreia da temporada em uma sala de cinema comercial no centro da cidade.

O caderno é organizado em ordem cronológica de produção, agrupadas em três gêneros: ficção, documentais e animação, que intitulam os subcapítulos do livro. Grande parte dos filmes apresentados no caderno traz as impressões de estudantes por meio de depoimentos e desenhos. Observa-se que a seleção dos vinte e dois filmes apresentados, em meio a quase uma centena de títulos, tentou dar conta de alguns critérios implícitos, como uma divisão igualitária entre filmes de ficção, documentais e de animação, e de dar conta de ampliar a cinematografia, para além do eixo Estados Unidos/França, abrangendo títulos da cinematografia chilena e eventualmente de outros lugares, mostrando uma intenção decolonial no ensino do cinema. Ao apresentar uma segunda obra de um artista – como nos casos de Charles Chaplin, Walt Disney e Albert Lamourisse – reforça algumas informações já dadas e acrescenta outros detalhes, em uma escrita que prevê uma nota de aula, com a retomada de determinado cineasta em um encontro posterior.

O terceiro caderno, com título *Doze Brinquedos*, é dedicado a apresentar os fundamentos da imagem em movimento na prática, através da construção de jogos ópticos e outras brincadeiras com a imagem animada, parte importante dos *talleres de cine*. Por intermédio deste caderno, a autora pretende compartilhar parte da experiência que acumulou nas diversas edições de seu *taller*, ou, como define Diamela Eltit na apresentação do texto, busca recriar o nascimento da imagem até chegar à precisão da câmera (Vega, 2023c). O texto apresenta instruções para construir, com as próprias mãos, brinquedos ópticos que pudessem ser utilizados de imediato. Junto dos textos explicativos, apresenta lista de materiais necessários, os passos da montagem do brinquedo, moldes e modelos para recortar, colorir e montar, e instruções e recomendações de manuseio e utilização. Este terceiro volume da coleção traz as aulas de grande parte do primeiro momento do *taller*, e a aula sobre montar a câmera de papelão que será utilizada no segundo momento da oficina, nas brincadeiras que acompanham as aulas sobre os elementos da linguagem cinematográfica.

O texto de Alicia começa com a primeira aula das oficinas: “– O que é a imagem?”. No texto, dá a definição de imagem como uma representação de uma pessoa ou coisa, e faz um convite a brincar com as imagens. Como fundamento, contextualiza o início do século XIX como um período em que cientistas, na Europa, estudaram maneiras de dar movimento às imagens fixas a partir da persistência da imagem na retina, e dos estudos de fisiologia do olhar. Os, assim chamados, artefatos pré-cinéticos inspiram, como diz o título, doze brinquedos montados e utilizados nos *talleres de cine*. Observa-se que metade dos brinquedos

apresentados envolvem diretamente a persistência da visão para se obter a ilusão de movimento, enquanto outra metade é de construção de artefatos que serão animados por manipulação, prescindindo assim da persistência retiniana.

Os brinquedos que se baseiam na persistência da visão são o taumatrópio, o rolo mágico, o fenaquitoscópio (chamado no caderno de fantascópio), o zootropo, o bloco mágico (também chamado *flipbook* ou filoscópio) e o pião colorido, também conhecido como disco de Newton⁵¹. A outra metade de brinquedos, apresentada no caderno, dialogam com o teatro de animação, não sendo diretamente dependentes da persistência da retina para a ilusão de movimento, como “O brinquedo do Chaplin articulado” e “o brinquedo do Gordo e o Magro” (moldes com partes que devem ser recortadas e unidas com tachinhas para se animar), “o brinquedo das máscaras”, para se trabalhar a noção de primeiro plano e de escala de planos, “o brinquedo da casa chilota” (um molde para se armar uma casa de papel), “brincadeiras da viseira e chapéu”, e a “brincadeira das câmeras cinematográficas”: moldes para construir uma câmera de papel e papelão para simular uma filmagem. Com esse brinquedo, as crianças podem trabalhar noções e elementos de linguagem (planos, enquadramentos, movimentos de câmera e angulações) de maneira lúdica, com o croqui de uma câmera para inspirar a montagem. (Vega, 2023c).

Embora possam ser lidos em qualquer ordem, a numeração proposta na edição dos *Cadernos* serve como boa sugestão para o entendimento da atividade executada por Alicia durante tantos anos. O caderno dedicado à linguagem do cinema, embora não traga referências bibliográficas, traduz sua proposta em sintonia com as teorias do cinema, ao desenvolver conceitualmente suas ideias e apresentar, em linguagem acessível, os elementos de expressão audiovisual e alguns de seus usos mais constantes e padronizados – logo, acessíveis ao entendimento das crianças participantes das práticas de cinema. Após a fundamentação teórica, a apresentação dos filmes escolhidos evoca os elementos expressivos apresentados no caderno anterior, ao realizar uma análise de cada obra elencando suas características particulares e reconhecendo elementos aplicáveis a outros filmes, respeitando uma linha do tempo. Uma vez definido o campo conceitual da expressão cinematográfica e a análise da aplicação destes conceitos em uma diversidade de filmes, o terceiro caderno traz a proposta de se colocar em prática a cinematografia das crianças de maneira lúdica com brinquedos ópticos e com a animação de imagens. Os moldes e modelos dos brinquedos são de grande valor para quem pretende colocar estes conhecimentos em prática. Em última

51 O Brinquedo do Pião Colorido será retomado no próximo subcapítulo desta tese, sobre a teoria das cores no cinema.

análise, os *Cadernos Alicia Vega* traduzem a generosidade em compartilhar o conhecimento e experiência acumuladas por uma professora dedicada e carinhosa com os estudantes e com a Arte do Cinema, constituindo material muito útil para professores e professoras do ensino fundamental, para docentes de Arte nos diversos níveis da educação básica, e para as pessoas que têm interesse nas possíveis relações entre cinema e educação.

5.2.3 Triangulações do *Taller*

O *Taller de Cine para Niños* foi pensado e realizado como uma atividade extraescolar que se desenvolvia fora da lógica curricular da educação básica, ainda que trabalhando aspectos semelhantes. A adaptação de suas práticas para o ambiente escolar dentro do componente Arte pressupõe adequar algumas práticas e conceitos para o contexto em questão, que varia de acordo com a instituição escolar, como a faixa etária atendida, a quantidade de tempos e sua distribuição pela grade curricular e o corpo docente de Arte, entre outros fatores. A proposta pedagógica cinematográfica de Alicia Vega dialoga com outros pensadores do cinema na escola, em aspectos pedagógicos relativos à maneira de se abordar os filmes, propor exercícios práticos e conceituar o cinema como Arte. Vamos propor um diálogo do *Taller de Cine para Niños* com a abordagem triangular para o ensino da arte, de Ana Mae Barbosa (2008), encontrando pontos da metodologia dos *talleres* que refletem o ler, contextualizar e fazer de Ana Mae, ainda que pensadas isoladamente.

Em um recorte histórico, as oficinas de cinema para crianças no Chile tiveram início em 1985, já com uma proposta bem definida e detalhada que se manteve durante trinta anos, com pequenas adaptações de acordo com aspectos sociais e culturais da comunidade em que era desenvolvida. A abordagem triangular de Ana Mae, que reflete uma concepção pós-moderna para o ensino da arte, foi sistematizada no Festival de Inverno de Campos do Jordão em 1983, mesmo período em que os *talleres* eram concebidos. A hipótese cinema de Bergala foi desenvolvida no início dos anos 2000, a partir do projeto do Ministério da Educação francês de levar o cinema como Arte para as escolas, e publicada em formato de livro no ano de 2006, na França, ganhando a tradução para o espanhol em 2007, período que as oficinas chilenas estavam já consolidadas, o que mostra não ter havido um substancial diálogo para a concepção dos *talleres*, ainda que exista a possibilidade de que possam ter raízes e influências

comuns como outras propostas pós-modernas para a arte educação, como o DBAE norte-americano.

A triangulação no ensino da arte, como colocado aqui, consiste em passar pelos três momentos sugeridos por Ana Mae, na Abordagem Triangular: a contextualização histórica da obra de arte, que no caso do cinema é o filme, a obra audiovisual; a apreciação da obra de arte, que é ter contato com a obra em si, assistir aos filmes, fragmentos de filmes, planos cinematográficos, obras audiovisuais em suas mais diversas manifestações e suportes; e a prática daquela determinada arte, a experimentação com o cinema de diferentes modos. Ao atualizar o conceito triangular para zigue-zague (Barbosa, 1998), Ana Mae defende uma ação dialógica que acontece a todo momento nas aulas de arte, o trânsito entre as três pontas do triângulo ao longo do processo que pode ocorrer de diversas maneiras, o zigue-zague. No caso do cinema, quando se está criando um plano cinematográfico, gravando uma tomada, precisamos lembrar que a pessoa carrega referências dos filmes que assistiu na aula e fora dela. De fato, hoje temos contato com um universo gigantesco e onipresente de imagens audiovisuais. Produzimos impregnados pelo que assistimos. Qualquer tomada está carregada da contextualização, da temática, do modo de enquadrar o plano, do argumento, da forma de montar o filme. Assim ocorre com a apreciação, quando assistimos a um filme, estamos fazendo conexões com o contexto em que a história do filme se dá, com códigos e convenções cinematográficas que, mesmo inconscientemente, conhecemos e estamos familiarizados, e também quando se contextualiza a obra, em que se dialoga com a apreciação do filme e com o repertório de expressão audiovisual que conhecemos, no cinema e fora dele.

Dito isto, é importante ter em consideração que a triangulação – ou o zigue-zague – não é necessariamente consciente, não é porque não se conhece ou não se considera a proposta triangular que a dialogicidade com a apreciação, contextualização e o fazer não acontece em determinada prática educativa. Dizendo de outra maneira, o trânsito entre estes três polos apresentados não é exclusivo da abordagem triangular, sendo esta uma maneira de se aproximar do ensino da arte que dialoga com várias outras possibilidades. Neste aspecto, a abordagem pensada por Ana Mae concebe o ensino como provocação da experiência, em fazer com que a/o estudante veja a obra, brinque com elementos daquela obra, pense no contexto em que ela foi produzida e as possíveis significações que ela carrega. Considerando estes pontos, o *taller* de cine se constitui uma proposta pós-moderna para o ensino da arte com o Cinema, refletindo aspectos da Abordagem Triangular, ao propor trabalhar com os conceitos da linguagem e a história do cinema, sobretudo com a apreciação cinematográfica, e brincar com os elementos da linguagem cinematográfica ao produzir jogos ópticos, ensaiar

planos, desenvolver argumentos para roteiros, brincar de filmar. “Alicia explica que oferecia àquelas crianças diversas possibilidades de experiências estéticas pela via do cinema: ver, fruir, analisar, compreender, criar, aproximar-se e tocar a história do cinema.” (Azeredo, 2021, p. 100). Em sua fala, Verônica Azeredo reconheceu as instâncias da triangulação, do zigue-zague da Abordagem Triangular, no *Taller de Cine para Niños*, de Alicia Vega.

Esta dialogicidade entre a apreciação, a contextualização e o fazer Cinema ocorre em vários momentos do *taller*, como em exemplos citados por Alicia, como no Brinquedo das Máscaras, ao perceber a dificuldade das crianças em entender a escala de planos, em especial o primeiro plano. O relatório da primeira edição do *Taller de Cine para Niños* (1985) traz um registro detalhado do desenvolvimento das atividades durante as aulas. Após a recepção das crianças e a chamada – em que cada criança escreve o próprio nome e a data em um papel e o coloca em uma urna – começam as atividades:

- A coordenadora escreve no quadro: HOJE VAMOS APRENDER: (por exemplo, reunião nº 2: COMO A IMAGEM FIXA COMEÇOU A SE MOVER.) Depois explica brevemente: O QUE É CINEMA DE PAPEL. BRINQUEDOS MÁGICOS: O TAUMATROPO.;
- Uma vez explicado o jogo e mostrado em movimento real, os monitores distribuem os materiais para cada participante construir o brinquedo visual;
- As crianças brincam com seu taumatrópio feito por elas mesmas;
- Exibição de filme adequado ao tema: filmes de animação (macacos animados);
- Exercício: comentário comum sobre o tema apresentado no filme. Análise de valor. Comparação com a realidade. (Vega, 1985, p. 19)⁵²

A aula do jogo do taumatrópio é sempre tema de um dos primeiros encontros. Inventado no início do século XIX, este jogo óptico é um papelão redondo em que há duas imagens – uma de cada lado do papelão – que se unem formando uma imagem síntese a partir do movimento. Por exemplo, de um lado há a imagem de um passarinho e, do outro, a imagem de uma gaiola. Ao rodar sobre um fio esticado, as duas imagens se unem deixando a impressão de que o passarinho está dentro da gaiola. Esta aula começa com a apresentação do

52 la coordinadora escribe en el pizarrón: HOY APRENDEREMOS: (por ej. reunión Nº2: COMO EMPEZÓ A MOVERSE LA IMAGEN FIJA.) A continuación, explica brevemente: QUE ES EL CINE DE PAPEL. LOS JUGUETES MÁGICOS: EL TAUMATROPO.; Explicado el juego y mostrado en movimiento real, los monitores reparten a cada participante los materiales para construir el juguete visual; Los niños juegan con su taumatropo auto manufacturado; Proyección de una película adecuada al tema: el cine de animación (monitos animados); Ejercicio: comentario en común del tema presentado en la película. Análisis de valores. Comparación con la realidad. (versão original em espanhol).

conteúdo com uma breve explicação, contextualizando o início das imagens em movimento com o taumatrópio, um dos jogos ópticos de mais fácil e rápida construção. Em uma interpretação à luz da abordagem triangular, a aula começa na ponta do triângulo referente a “contextualizar a obra”, com atravessamentos de apreciação, a partir dos exemplos de taumatrópio apresentados pela professora. Ao término da apresentação do jogo, as crianças recebem dos monitores o material para a construção de seu próprio taumatrópio, em que a contextualização da obra dá lugar ao fazer, ao elaborar um jogo óptico podendo desenhar nas duas faces do anel de papelão para se compor uma terceira imagem a partir do movimento. Como em todos os momentos da experiência arte educativa, ainda que determinado momento concentre uma atividade relacionada a uma ponta do triângulo, como a contextualização da obra do início da aula, esta sofre atravessamentos das outras competências trabalhadas no ensino da arte, isto é, nesta fase de construção do jogo óptico o fazer é atravessado por suas experiências anteriores, por um repertório visual e um regime de visualidade acumulado por experiências prévias pessoais, individuais, pela vivência de cada criança.

Ao trabalhar estes conteúdos nos últimos anos, tem sido recorrente a comparação dos jogos ópticos com os vídeos curtos em formato .GIF, por parte dos alunos de ensino médio com quem trabalho. Como bem observa Jonathan Crary, “O rápido desenvolvimento, em pouco mais de uma década, de uma enorme variedade de técnicas de computação gráfica é parte de uma drástica reconfiguração das relações entre o sujeito que observa e os modos de representação” (Crary, 2012, p. 11). Imagino resposta semelhante com os e as colegas que desenvolvem atividades com crianças do nível fundamental, o que demonstra uma gradual mudança no regime de visualidade das novas gerações em função do desenvolvimento e do acesso a novas tecnologias que reproduzem imagens em movimento em diferentes formas e formatos, como o computador pessoal, o *smartphone* e o *videogame*. Ainda que outros modos de “ver”, mais antigos, continuem a existir, junto dessas novas formas, “cada vez mais as tecnologias emergentes de produção de imagem tornam-se os modelos dominantes de visualização.” (Crary, 2012, p. 11).

No estágio seguinte da aula, após a construção do jogo óptico, as crianças brincam com seus taumatrópios. O momento de apreciação da obra é atravessado novamente pelas outras instâncias em que o fazer artístico é considerado à medida que o brinquedo funciona corretamente ou não, por questões de construção do aparato ou do desenho no papelão, caso a criança tenha feito os desenhos ou colado as figuras “de ponta cabeça”, o que se reflete no mau funcionamento do taumatrópio. Nos momentos finais da atividade, volta-se a transitar entre a apreciação da obra de arte e a contextualização, com a exibição de um filme e

posterior “comentário comum sobre o tema apresentado no filme. Análise de valor. Comparação com a realidade” (Vega, 1985, p. 19), em que os atravessamentos surgem a partir dos comentários da turma.

Sobre a brincadeira das máscaras, Alicia relata que as crianças assistiam aos filmes e reconheciam os primeiros planos, mas no momento de desenhar um em um fotograma falhavam, e atribui a falha a uma explicação ruim: “lhes era dito que em um primeiro plano se vê somente uma cabeça. E assim as crianças majoritariamente desenhavam uma cabeça pequena, surgida do nada, no centro do seu fotograma” (Vega, 2023c, p. 88). Ao reconhecer um primeiro plano em um filme, inconscientemente, a criança está conjugando a fruição, a apreciação do filme, com o fazer ao ter como referência a escala de planos e as opções possíveis de enquadramento para o diretor ou diretora do filme, em determinado plano que compõe determinada cena, e junto a isto, o contexto do filme, o porquê da opção de se fazer um primeiro plano em determinado trecho do filme. Ao experimentar com os elementos do cinema e fazer um primeiro plano desenhado em uma folha de papel, a simples explicação de ser apenas uma cabeça não leva à construção de um desenho de primeiro plano esperado, ao não relacionarem a escala de planos com a proporção do corpo humano retratado na tela.

Para tentar resolver a construção do primeiro plano em um desenho de um fotograma, Alicia elabora um brinquedo novo para a oficina: o brinquedo das máscaras. Nesta brincadeira, a equipe do *taller* entrega cartões para as crianças construam uma máscara do tamanho do rosto, a qual representava o primeiro plano. Ao trabalhar na construção das máscaras as crianças praticam o primeiro plano de maneira lúdica, brincando com os elementos do cinema. Este ângulo do fazer – brincando – é atravessado pelo contextualizar ao se considerar a escala de planos e o contexto de um primeiro plano em oposição a um plano geral, e pela apreciação, na referência de visualização dos trabalhos realizados por colegas e “primeiros planos” mostrados como exemplo. Uma vez a máscara pronta, em exibição ao término do dia, ou na exposição de trabalhos no fim do ciclo, a apreciação volta a dialogar com a contextualização dos primeiros planos construídos pela turma e o repertório de códigos do fazer, em que a criança vê os trabalhos dos colegas e as escolhas estéticas de cada um.

Fazendo um mapa conceitual do trajeto deste brinquedo das máscaras dentro do triângulo conceitual da abordagem de Ana Mae, esta aula parte do fazer o primeiro plano em um desenho e passa pela apreciação dos trabalhos, pela contextualização do primeiro plano, para depois repetir o ciclo com a brincadeira das máscaras até terminar com um fazer, com o entretenimento das crianças no brincar com as máscaras prontas ao término da atividade. E em cada ponta deste triângulo conceitual se conjugam as outras duas pontas, em

atravessamentos que vão conduzir, invariavelmente, ao trânsito para outra ponta do triângulo em outro momento da atividade e assim sucessivamente até a sua conclusão.

5.2.4 Taller de Cine para Niños e o ensino da arte

A proposta no campo do cinema e educação de Alicia Vega, materializada no *Taller de Cine para Niños* e nas publicações decorrentes do projeto, foi elaborada pensando em uma atividade extraescolar – ainda que realizada por vezes dentro do espaço físico de uma escola – para um público bem definido de crianças pobres, em condição de vulnerabilidade social e econômica. A faixa etária esperada nos *talleres* corresponde, no Brasil, aproximadamente à idade escolar do primeiro segmento do ensino fundamental que abrange crianças entre 7 e 11 anos, da primeira à quinta série respectivamente. Transpondo a sua metodologia para o ensino da arte no contexto brasileiro, é possível verificar consonâncias com o que os textos legais sobre a educação básica preconizam para o componente curricular Arte, “em seus diversos níveis”, parafraseando o texto sobre a obrigatoriedade do ensino de Arte, na LDB.

A filmografia selecionada por Alicia era composta por cópias doadas por instituições culturais e produtoras, filmes em 16 mm para alimentar as projeções. A filmoteca, com quase uma centena de títulos que exibiu nos *talleres*, era dividida em três grandes grupos: de documentários, de ficções e de animações, com a preocupação de se exibir cinematografias fora do eixo Estados Unidos / França, destinando especial ênfase aos filmes nacionais. Transpor uma carta de filmes com este perfil para a realidade brasileira supõe algumas dificuldades, como a disponibilidade de obras audiovisuais que não esbarrem em questões de direitos autorais, considerando a realidade orçamentária das escolas, de seus professores e professoras. Neste cenário, a lei do cinema na escola 13.006/2014, que define a obrigação de se exibir, no mínimo duas horas mensais de cinema nacional nas escolas de educação básica, uma vez ampliada pela regulamentação ainda pendente pelo CNE, pode colaborar com o cinema nas aulas de Arte ao criar algum mecanismo para exibição de filmes em espaço escolar, considerando, ainda, este como o espaço da aula de cinema mais propício para adotar conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena, atendendo às Leis 10.639/03 e 11.645/08.

O *taller* está em consonância com as seis dimensões do conhecimento nas linguagens da Arte da Base Nacional Comum Curricular para as séries iniciais do Ensino Fundamental (BNCC EI EF, 2016, p. 200), (i) A dimensão de criação, o fazer artístico em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas; (ii) a dimensão da expressão, com as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, na construção dos jogos ópticos, nas brincadeiras de filmar, nos desenhos, na brincadeira do avião louco; (iii) as dimensões crítica, de expressão e de fruição entre as experiências e manifestações artísticas e culturais vividas, (iv) criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos; (v) a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais, com a exibição de filmes e os comentários, a brincadeira da sessão de cinema dos Lumière; (vi) a dimensão da estesia, que se refere à experiência sensível dos sujeitos com o corpo como protagonista da experiência nas brincadeiras de filmar, na brincadeira da centopeia.

Considerando a ausência do cinema entre as quatro artes do documento para o ensino fundamental, as atividades da programação do *taller* podem dialogar com os objetos de conhecimento e as habilidades de artes visuais e de teatro, muito embora não se reflitam diretamente neles. Na unidade temática Artes Visuais, o objeto de conhecimento “elementos de linguagem” concentra a maior divergência, uma vez se tratar de outra Arte, logicamente com outros elementos. No caso dos *Talleres*, o ponto, a linha e a forma das Artes Visuais dão lugar ao plano e à montagem do Cinema. Nos demais objetos de conhecimento (Contextos e práticas, Matrizes estéticas e culturais, Materialidades, Processos de criação, Sistemas da linguagem) o trabalho de Alicia está todo lá, caso se substitua a palavra Artes Visuais por Cinema ou Artes Audiovisuais. O Cinema para o ensino fundamental é surdo, são Artes Visuais sem o áudio no meio. Ninguém que fez o documento ouviu Alicia. Talvez pensassem que ela estava brincando com as crianças. E estava.

5.3 TEORIA DAS CORES E O CINEMA NAS AULAS DE ARTE

Um ponto curricular do ensino de artes visuais é a teoria das cores. Quando vou abordar este assunto nas aulas de ensino médio, pergunto às turmas o que sabem sobre teoria das cores. Os mais empenhados em dialogar apontam as cores primárias: “– O azul, o

vermelho e o amarelo!”, no que completam, ou são interrompidos: “– Misturando o amarelo e o azul, dá verde!” ... e todas as possíveis combinações. Isso demonstra alguns cenários: em primeiro lugar, nota-se uma formação irregular, como um mosaico na formação em arte, pois alguns estudantes tiveram este conteúdo no ensino fundamental, outros não. Uma segunda constatação é a de que grande parte dos alunos sabem que existem três cores primárias e que quando misturadas resultam em outras cores, chamadas cores secundárias. Ainda uma terceira é a de que os estudantes, em sua grande maioria, não levam em consideração o contexto do suporte.

Há de se considerar o nível de aprofundamento no conteúdo dos assuntos do currículo em relação ao nível de ensino, como as camadas de uma cebola: na educação infantil se experimentam maneiras de se expressar no mundo, e o lúdico, neste nível de ensino, é o eixo central, em que praticamente todas as atividades envolvem alguma expressão artística. Ao passar para o ensino fundamental, o aluno é levado a separar a arte das matérias “sérias”. Neste ponto, muitas crianças param de desenhar, cantar, atuar, dançar, de brincar. O ensino se dá a partir de uma outra lógica, em que a instrumentalização da arte se intensifica, e quando muito, se concentra no apreciar e contextualizar, deixando de lado o fazer. Soma-se a isso o oferecimento irregular de linguagens da arte nas escolas, algumas só com artes visuais, outras só com música, várias oferecendo apenas uma ou duas linguagens da arte e poucas oferecendo todas (considerando as linguagens da arte já estabelecidas no currículo). Um resultado disso é a interrupção na experiência estética de cada pessoa: é comum chegarem estudantes ao ensino médio com a desenvoltura no fazer arte de uma criança de 7 anos, e, nas conversas iniciais com as turmas, ouvir um “não sei desenhar”, “não sei cantar”, e que realmente não se mostram com um básico de musicalização, expressão plástica ou corporal.

Existem, é claro, aqueles e aquelas que chegam no ensino médio com alguma expressão em uma ou mais linguagens da arte, também existem os que são mais desenvolvidos, digamos assim, mas infelizmente os dois últimos casos não são a maioria. Neste cenário, o cinema, como linguagem do ensino da arte, pode proporcionar experiências com o estudo das teorias de cor em uma camada a mais de aprofundamento do ensino fundamental, ao apresentar os sistemas de cor e suas teorias. Esta aula – ou esta abordagem do conteúdo – é uma tangência dos possíveis conteúdos de cinema com as artes visuais e com outras linguagens da arte a se estabelecerem, como o design.

Segundo Israel Pedrosa (1999), a cor não tem uma existência material, sendo apenas uma sensação produzida pelas organizações nervosas do olho humano sob a ação da luz. A noção de cor passou por diferentes acepções ao longo da história que poderiam ocupar a tese

por inteiro. A título de contextualização, vamos abordar alguns entendimentos sobre a cor em determinados pontos-chave que creio serem de importância para o estudo da cor no cinema.

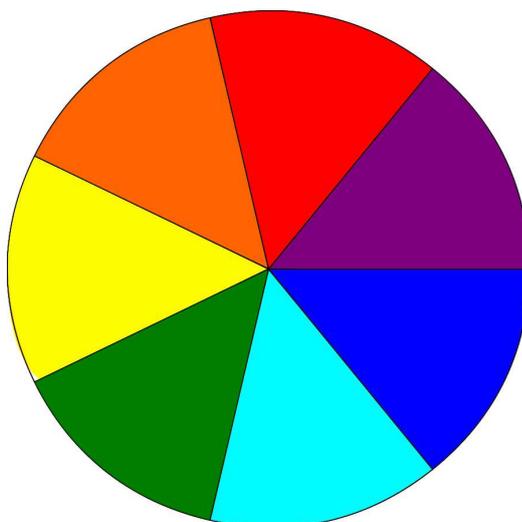
Na Antiguidade Grega, Aristóteles afirmava que as cores principais, a partir de suas misturas, dariam origem a todas as outras cores. Branco, amarelo, verde, azul, vermelho, preto. Eram quatro, correspondendo aos quatro elementos: vermelho, fogo; verde, água; azul, ar e amarelo, terra, sendo a cor propriedade do objeto.

Uma das primeiras visões do que seria uma teoria das cores está presente nos escritos de Leonardo da Vinci, agrupados posteriormente no livro *Tratado da Pintura e da Paisagem – Sombra e Luz* (Pedrosa, 1999). Os escritos, destinados aos pintores seus contemporâneos, já trazem algumas noções de física e química e estudos de fisiologia – Leonardo realizou estudos de anatomia deixando desenhos de partes do corpo humano, e participou deste “movimento” de retomada desta ciência vista como tabu pela Igreja, na Idade Média – baseadas nas descrições da antiguidade sobre a definição das cores principais, do efeito de refração e da cor do ar. Para Leonardo, as cores primárias eram o vermelho, o amarelo, o verde e o azul, com as quais se poderia fazer qualquer cor da natureza, somando-se o preto e o branco para o grau de luminosidade da cor. Uma diferença marcante da abordagem de Aristóteles é considerar a cor como propriedade da luz. É curioso observar que as cores primárias, para o filósofo grego e para o polímata no Renascimento, reuniam as cores primárias do que depois veio a se consolidar como os sistemas de cor-luz (vermelho, verde e azul) e de cor-pigmento (vermelho, amarelo e azul), mais o preto e o branco.

Pouco mais de um século depois, a contribuição da óptica física de Isaac Newton traz uma nova abordagem para a concepção da cor, em que a decomposição da luz ocorre devido a difração dos raios luminosos. Em seu experimento de passar um feixe de luz branca por um prisma de cristal, Newton decompôs a luz nas sete cores do espectro: vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta, as mesmas cores do arco-íris (uma ilustração deste experimento se tornou capa de um álbum icônico da banda de rock inglesa *Pink Floyd*, no ano de 1973). Em um experimento seguinte, adicionou mais um prisma, que ao ser atravessado pelo feixe do espectro, recompôs a luz branca. Neste experimento de decomposição dos raios luminosos, observou que a luz é composta por ondas e a cor violeta está na frequência mais alta do espectro, enquanto o vermelho se localiza no outro extremo, com a frequência mais baixa. Sua observação conclui que quanto maior o comprimento da onda (frequência mais baixa), menor seria o ângulo de refração, isto é, o desvio da luz ao atravessar o prisma. Assim, cada cor ocupa no espectro o lugar relativo à sua respectiva frequência. Esta representação das cores apresentada por Newton é uma simplificação, ou convenção, ao definir sete

comprimentos de onda tomando como base uma variação contínua, passando de um matiz para outro em uma tonalidade degradê. A sua teoria sobre as cores e o mecanismo de coloração dos corpos através da absorção e reflexão dos raios luminosos, determinada pelo que chamou de cores permanentes dos corpos naturais, foi reunida no livro *Nova Teoria da Luz e Cores*, de 1672, e em *Óptica – Ou um tratado sobre a Reflexão, a Refração e as Cores da Luz*, publicado em 1704.

Figura 8 – Disco de Newton



Fonte: Cyrille BERNIZET
Disponível em:

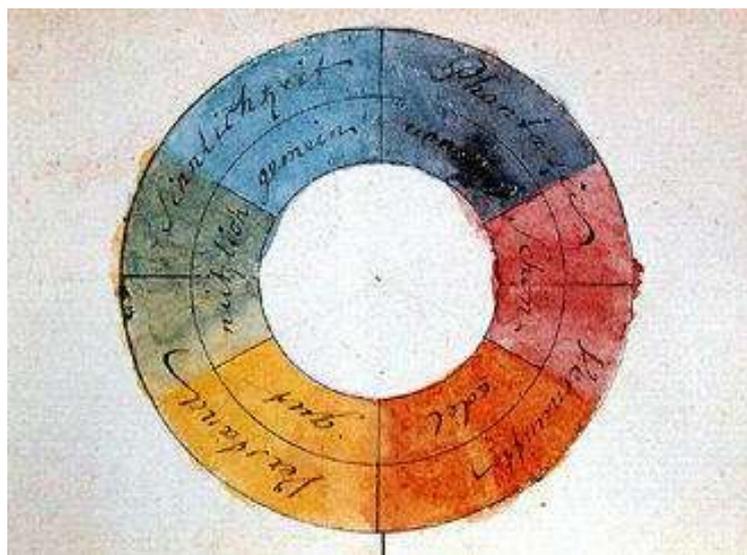
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Disque_newton.svg. Acesso em dezembro de 2023.

O cientista inglês foi o primeiro a organizar as cores num disco composto de sete divisões, uma para cada cor: vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil, violeta. Este experimento, o disco óptico de Newton, consistia em um disco pintado com as cores do espectro de luz decomposto, em que o cientista supunha que o branco – a síntese obtida com as cores-luz – poderia ser conseguida com as mesmas cores pigmento em movimento. Ao girar o disco, as sete cores se resumiriam visualmente ao branco. (Pedrosa, 1999) Esse experimento é comum nas escolas, em que as crianças são convidadas a pintar um disco de Newton em um papelão ou cartolina e depois girá-lo sobre seu próprio eixo. Quanto mais rápido o disco gira, maior a síntese das cores. Esta ilusão da cor síntese se deve à persistência da visão, o mesmo princípio fisiológico que posteriormente deu origem ao cinema.

Uma das mais importantes figuras da literatura alemã, Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) se dedicou por décadas ao estudo da teoria das cores, tendo formulado pressupostos que estão vigentes até hoje, dois séculos depois. Em 1810, Goethe publicou *Teoria das Cores*, livro em que apresenta suas análises estéticas e fisiológicas das cores, se

opondo à teoria de Newton. O fisiologista e literato alemão se preocupou em estudar a função do olho humano e a sua interpretação da cor, em vez das propriedades da luz, a percepção das cores como uma questão subjetiva do olhar crítico do observador, levando-o a tirar suas próprias conclusões, baseadas em aspectos fisiológicos e psicológicos. Questões, essas, ignoradas por Isaac Newton. (Pedrosa, 1999)

Figura 9 - Círculo de cores de Goethe



Fonte: Johann Wolfgang von Goethe. Disponível em <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:GoetheFarbkreis.jpg> . Acesso em dezembro de 2023.

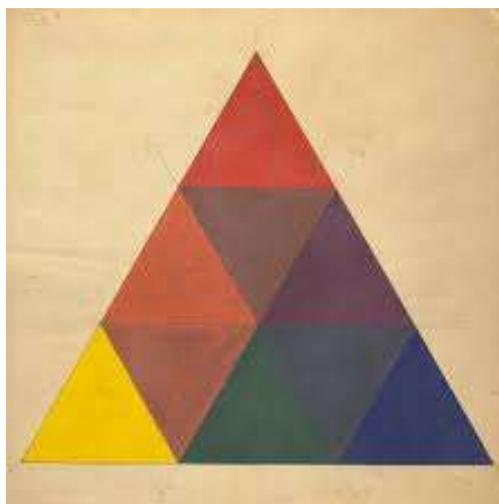
Goethe desenvolveu seu disco cromático com número par de divisões, precursor do conceito de cores complementares. A partir dos pigmentos para impressão de Jacques Le Blon, que identificou as cores primárias da natureza como a vermelha, amarela e azul, Goethe renomeou-os púrpura, amarelo e azul-claro, com isso se aproximando com muita precisão das atuais tintas magenta, amarelo e ciano utilizadas em impressão industrial e nas impressoras caseiras.

A *Teoria das Cores*, publicada em 1810, ainda que parcialmente a refutasse, em quase nada impactou a teoria de Isaac Newton. Goethe não utilizou método científico para provar suas teses e, com isso, sua publicação caiu em descrédito na comunidade científica. Também, à época, não despertou grande interesse para a maioria dos artistas e era muito complexa para o entendimento leigo. (Pedrosa, 1999) Tanto a teoria de Goethe como a de Newton são válidas, descrevem diferentes realidades de maneira complementar, sendo que a primeira se centra nos efeitos e a segunda nas causas. A teoria de Goethe posteriormente foi revisitada, no início do século XX, por pintores modernos como Paul Klee e Wassily Kandinsky, da

Bauhaus, e serviram de base para o sistema de cor CYMK (ciano, amarelo, magenta e preto) utilizado pelas impressoras modernas.

A teoria de Wassily Kandinsky (1990), artista influenciado pelas Vanguardas Modernistas do século XX, pioneiro da pintura abstrata e professor da escola *Bauhaus*, apresentava um esquema cromático com o vermelho, o azul e o amarelo, como as três cores básicas.

Figura 10 - Triângulo de cores. Vassily Kandinsky, 1925 – 1933



Fonte: <https://artsandculture.google.com/asset/color-triangle-vassily-kandinsky/VwGzgdjAbERRg> .
Acesso em dezembro de 2023.

Kandinsky desenvolveu estudos de uma teoria de associação da cor com outros sentidos, em especial a música, em uma percepção sinestésica. Sobre o efeito da cor, escreveu que “a cor provoca, portanto, uma vibração psíquica. E seu efeito físico superficial é apenas, em suma, o caminho que lhe serve para atingir a alma” (Kandinsky, 1990, p. 66), isto é, o observador tem dois resultados principais ao apreciar uma paleta de cores, o primeiro é um efeito puramente físico de arrebatamento estético de curta duração, e a segunda é uma experiência subjetiva pessoal, por associação.

De acordo com Kandinsky (1990), as cores têm um certo efeito, diferenciando-se de acordo com o grau de calor (amarelo) e frio (azul), e de brilho e escuridão. Ele atribuiu certas propriedades subjetivas às cores, descrevendo a cor amarela como excêntrica e proeminente e, em contraste, a cor azul como concêntrica e recuada. Em sua teoria de formas e cores, atribuiu o triângulo, círculo e quadrado às cores primárias amarelo, azul e vermelho respectivamente. De acordo com sua teoria, quanto mais pontiaguda for a forma, mais quente ela será, e quanto

mais redonda for a forma, mais fria ela será, com a forma circular atribuída à cor azul, pois o círculo não possui ângulos e, desse modo, foi classificada como forma fria.

5.3.1 A cor no Cinema

As teorias de cor apresentadas se referem a diferentes sistemas de cores, com suas cores primárias. Para Aristóteles e Leonardo eram seis as cores primárias com as quais se poderia fazer todas as outras cores: branco, amarelo, verde, azul, vermelho, preto. Para Isaac Newton, após decompor a luz branca em um prisma, fundou seu sistema de cores com as cores vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta. Para Jacques Le Blon, as cores primárias são a vermelha, amarela e azul, e para Goethe púrpura, amarelo e azul-claro. Para Kandinsky, as três cores básicas eram o vermelho, o azul e o amarelo. A verdade é que, a partir de diferentes cores, chega-se a resultados diferentes, ainda que possivelmente parecidos. Uma diferença fundamental entre os padrões ou sistemas de cores é se são aditivos ou subtrativos, isto é, se as novas cores são obtidas por soma ou subtração das cores primárias. Os sistemas subtrativos são identificados com a cor pigmento, em que a ausência de cor é o branco e a soma das cores primárias resulta no preto (na verdade um marrom escurecido). Já os sistemas aditivos são identificados com a cor luz, em que o preto é a ausência de luz – e de cor – e o branco, o somatório das cores primárias. (Pedrosa, 1999)

Dos sistemas de cor que resumimos até aqui, todos eles são subtrativos e se baseiam na cor pigmento ao misturar tintas, com exceção do sistema de cores da teoria de Isaac Newton, que foi desenvolvido em cor luz. A pintura trabalha com sistemas subtrativos, pois o que vemos é resultado da subtração da luz que incide em uma superfície. Neste sistema, as cores são obtidas ao misturar pigmentos para compor a paleta de cores, que pode ser característica de cada artista – aqui não me refiro diretamente às cores escolhidas em suas obras, como o amarelo de Van Gogh ou de Paul Gauguin, e sim a cores básicas que deram origem às outras cores utilizadas. Mesmo os tubos de tinta pronta do mundo contemporâneo, em várias cores disponíveis no mercado, se baseiam em um sistema de cores primárias básicas que, misturados em diferentes proporções, resultam na cartela de opções de cores de cada fabricante.

A televisão, por sua vez, compõe a imagem em uma síntese aditiva ao utilizar canhões de luz vermelha, verde e azul para iluminar os *pixels*, do mesmo modo que as telas e projeções digitais da atualidade. Como a tela emite luz, a cor que percebemos é o resultado da soma das informações de cor que a tela emite.

No caso dos filmes, a história da cor é bem longa. A cor está presente no cinema em processos aditivos e subtrativos, com diferentes tecnologias, desde os primeiros tempos do cinematógrafo até o cinema em telas de smartphones e computadores pessoais, e se dá em diferentes domínios. Podemos nos referir ao uso da cor de maneira expressiva ou narrativa, ao analisar a paleta de cores que compõe o figurino, indumentária e cenário, ou ao trato de colorimetria que se faz na pós-produção de um filme; ao sistema de cores da câmera – analógica ou digital, eletrônica ou de processo químico –, que registra as imagens em movimento, ou dos filmes colorizados à mão; ao processamento da imagem em meio químico e meio digital, em sucessivas transduções de sistemas de cor; e ao modo de projeção. O filme passa por diferentes sistemas de cores ao longo do processo de produção, da filmagem à exibição.

O projeto *Timeline of Historical Film Colors*⁵³, banco de dados desenvolvido e curado por Barbara Flueckiger, professora do Departamento de Estudos Cinematográficos da Universidade de Zurique, Suíça, foi criado em 2012 e, desde 2016, no âmbito do projeto de pesquisa *Film Colors. Technologies, Cultures, Institutions – Cores do Filme, Tecnologias, Culturas, Instituições, em tradução livre* –, tem por objetivo reunir e disponibilizar um banco de dados de imagens e textos com informações abrangentes sobre processos históricos de cores de filmes inventados desde o final do século XIX, incluindo as tecnologias de cores para fotografia estática. O projeto divide os processos de cor no cinema em quatro grupos: os processos de colorização por cores aplicadas, também chamado de cores autônomas; os processos miméticos (cores naturais) de cores aditivas; os processos de cores subtrativas; e os outros casos, os processos que não se enquadram no sistema de classificação proposto.

De acordo com a linha do tempo apresentada no projeto, os primeiros processos de colorir eram feitos à mão, pintando fotograma a fotograma, sobre o filme preto e branco. São os filmes colorizados, também chamados de cores autônomas ou cores aplicadas. Utilizavam este processo Georges Méliès, Alice Guy Blanché, entre outros.

53 Disponível em: <https://filmcolors.org/> Acesso em outubro de 2023.

Figura 11 - *La biche au bois* (A corça na floresta)
Georges Demeny, França, 1896. Filme colorizado à mão.



Fonte: *National Science and Media Museum Bradford*.
Fotografia da película por Barbara Flueckiger e Noemi Daugaard.
Disponível em: <https://filmcolors.org/timeline-entry/1212/#/image/14302>.
Acesso em dezembro de 2023.

Outros processos de colorização são: a colorização com estêncil (*pochoir*, *Pathécolor*), em que os estênceis são recortados de uma impressão positiva para colorir áreas selecionadas dos quadros do filme com o uso de pincéis sobre a máscara do estêncil recortada; o processo de tonificação, que envolvia um procedimento químico complexo para substituir a prata por compostos coloridos ou corantes; e o tingimento ou tintagem, em que o positivo do filme preto e branco passava por um tratamento com banhos de corante, uma das primeiras e mais difundidas técnicas de aplicação de cores em filmes.

Os processos miméticos de cores aditivas (cor luz) apresentam múltiplas imagens em preto e branco, fotografadas através de filtros de cores, e que são projetadas através de filtros correspondentes e as imagens são unidas na tela. Os processos de tela compreendem padrões de listras coloridas ou pontos em vermelho, azul e verde, e proporcionam uma sensação de cor pela mistura de aditivos. Tais processos tiveram origem na fotografia e posteriormente foram adaptados para aplicações em filmes, como a tela de linha, a tela de mosaico e a tela lenticular.

Figura 12 - Síntese aditiva de cores



Fonte: Pénichon, Sylvie. *Twentieth Century Colour Photographs. The Complete Guide to Processes, Identification & Preservation*. London, Los Angeles: Thames & Hudson, p. 48, 2013.

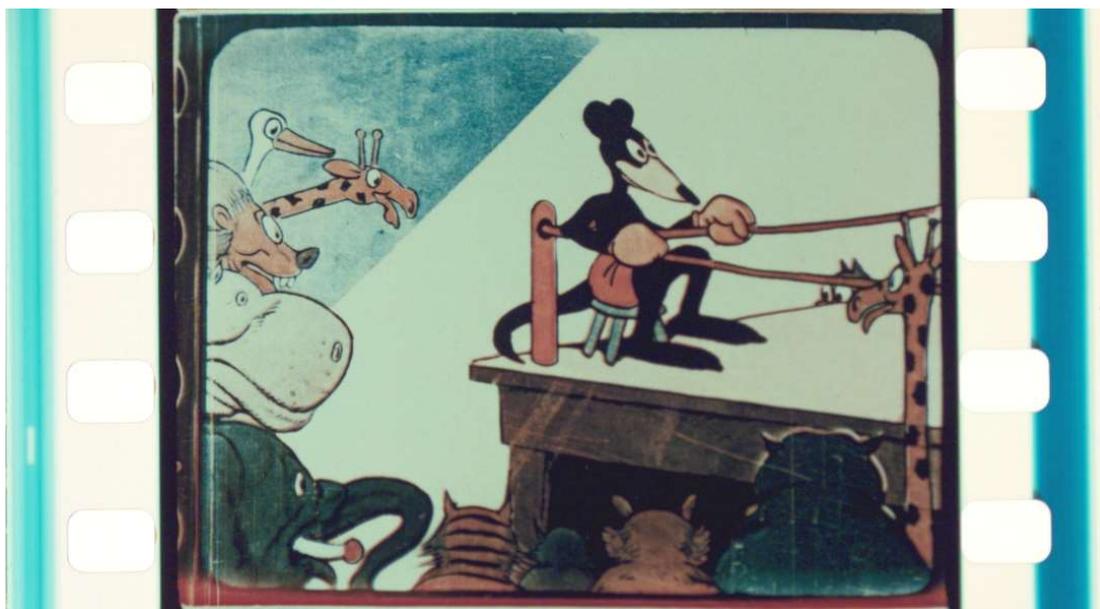
Disponível em: <https://filmcolors.org/timeline-entry/1343/#/image/9249> . Acesso em dezembro de 2023.

Na tela de mosaico, o filme incorpora um mosaico de filtros de cores permitindo que uma imagem colorida seja fotografada como uma imagem em preto e branco com fragmentos pequenos filtrados por cores. Na tela lenticular, um filme preto e branco é gravado em seu lado base, com centenas de lentes minúsculas com o lado base voltado para frente, e em conjunto com um filtro multicolorido segmentado na lente da câmera. Estes processos aditivos se dão por síntese espacial, utilizando múltiplas lentes ou prisma, em que duas ou três imagens são capturadas simultaneamente através de múltiplas lentes ou prismas divisores de feixe de luz, e a cor se dá pelo tingimento da imagem ou pela projeção através de filtros coloridos; ou pela síntese temporal com filtros rotativos, em que as imagens são expostas em alta velocidade através de filtros coloridos sucessivamente, com taxas de quadros duplas ou triplas.

Os processos miméticos de cores subtrativas (cor pigmento) apresentam a imagem colorida fisicamente presente como matéria corante transparente no filme e nenhum equipamento especial de projeção é necessário. Estes processos envolvem as camadas

cromolíticas em que os corantes da emulsão são destruídos no local de exposição do substrato de prata. As cores são mais brilhantes e estáveis, e as substâncias formadoras de cor estão presentes em diversas camadas da emulsão, ou são adicionadas posteriormente, durante a revelação do filme.

Figura 13 - Processo subtrativo. *The Old Family Toothbrush* (EUA, 1925)



Fonte: *George Eastman House Motion Picture Department Collection*.

Disponível em: <https://filmcolors.org/timeline-entry/1236/#/image/2619> . Acesso em dezembro de 2023.

Para muitos processos de duas cores e alguns de três cores, a emulsão foi aplicada em ambos os lados do filme e colorida independentemente. Esta técnica do revestimento duplo foi difundida nos primeiros dias dos filmes coloridos subtrativos, de meados da década de 1910, a meados da década de 1940. Outros processos como o de impressão, que teve origem na fotografia, adicionam de uma a três camadas de cores à emulsão de um filme, chamado de transferência de tinta. Entre os processos subtrativos está o Agfacolor, o Cor Eastman, o Technicolor (transferência de tinta). Muito poucos processos não se enquadram totalmente nos sistemas de classificação de cores aditivas e subtrativas apresentado acima, como o Panacolor e o filme de separação pancromática Kodak.

O professor alemão Rudolf Arnheim, sociólogo e teórico de arte, vinculado à escola da *Gestalt*, é conhecido por parte significativa dos arte-educadores pela obra *Arte e Percepção visual*, de 1954. Esse livro foi publicado no mesmo período em que saiu a edição em inglês, pela University of California Press, de *Film as Art* (Arnheim, 1957), cujo original em alemão

foi publicado em 1932. Essa obra, sobre teoria do cinema, identificava-se com a teoria formalista, postulando que o cinema só seria arte ao se desvincular da representação da realidade.

Em *Arte e Percepção Visual* (2005), Arnheim faz uma relação entre arte e psicologia através de uma análise perceptiva, com o objetivo de aguçar a visão. No capítulo destinado ao estudo da luz, aponta que a claridade dos objetos sobre a terra é vista, basicamente, como uma propriedade que lhes é inerente, e não como um resultado da reflexão da luz. Resultando em uma discrepância entre fatos físicos e perceptivos: como a luz que emana do sol, viaja milhares de quilômetros para chegar ao planeta Terra, mas as pessoas, em geral, pensam que a luz acontece por si só, que a luz é característica das coisas.

Conceitua a claridade relativa como o grau de claridade das coisas: “A claridade que vemos depende, de um modo complexo, da distribuição de luz na situação total, dos processos ótico e fisiológico nos olhos e sistema nervoso do observador, e da capacidade física de um objeto em absorver e refletir a luz que recebe” (Arnheim, 2005, p.295). Esta capacidade física é chamada luminância, ou qualidade refletiva. É uma propriedade constante de qualquer superfície, distinção entre o poder refletivo e a iluminação, uma vez que o olho recebe apenas a intensidade resultante da luz. E, a partir da claridade relativa, as cores também se relativizam, em função da iluminação, em um movimento de se adaptar a percepção. O fato de um lenço parecer ou não branco é determinado não pela sua iluminação, pela quantidade absoluta de luz que ele envia ao olho, mas por seu lugar na escala de valores de claridade proporcionada pelo conjunto todo. Uma vez que todas as coisas são conhecidas por comparação, dentro de certos limites, a visão humana transpõe o nível de claridade de um conjunto todo, de tal maneira que a diferença não é percebida.

Nas câmeras de vídeo atuais, este ajuste é feito pelo balanço do branco, muitas vezes no automático ou em *presets*, com temperaturas de cor já estipuladas, geralmente para luz do dia, luz de tungstênio, ou dia nublado. Ao fazer o balanço do branco – *white balance* em inglês, “bater o branco”, em linguagem de cinegrafistas – a câmera está realizando ajustes para se obter imagens com fidelidade de cores próxima àquelas que os objetos apresentam sob iluminação ideal, de acordo com uma temperatura de cor baseada em uma escala de graus *kelvin*. Pode-se ver, cotidianamente, essas diferenças de temperatura de cor nas lâmpadas led da iluminação residencial, que têm a temperatura indicada nas embalagens, geralmente em dois grupos: a luz branca fria, entre 5.500°K e 6.500°K, parecida com os raios solares nas horas mais fortes da luz do dia, puxando pro azul; e a luz branca quente, entre 2.700°K e 3.500°K, parecida com os raios solares no momento do pôr do sol, com um tom mais

amarelado. Na luz do sol, esta temperatura muda de maneira mais rápida na hora do crepúsculo e da alvorada, quando o céu fica amarelo, laranja, como nas fotos de pôr do sol. Em determinada ocasião, eu estava gravando uma entrevista/depoimento de uma pessoa no pátio da escola, no fim da tarde. A pessoa falou tanto, que a camisa branca que ela usava mudou de tonalidade ao longo da entrevista, uma vez que a câmera estava com a temperatura de cor no manual, terminando em uma tonalidade mais azulada. “Quando uma pintura de Monet ou Van Gogh feita a plena luz do dia é vista sob a cor das lâmpadas de tungstênio, não podemos querer perceber os matizes pretendidos pelo artista; e como as cores mudam, assim também sua expressão e organização” (Arnheim, 2005, p. 325). Arnheim coloca a percepção da cor como dependente da iluminação, o que nas câmeras de vídeo – que não existiam naquele tempo – fazem essa correção pelo balanço do branco e temperatura de cor.

Outra percepção de Arnheim diz respeito à quantidade de luz que o olho absorve. “As pupilas dos olhos aumentam automaticamente quando a claridade diminui, admitindo assim uma quantidade maior de luz. Os órgãos receptores da retina também adaptam sua sensibilidade à intensidade do estímulo” (Arnheim, 2005, p. 296), em que parece o funcionamento do diafragma da câmera: a câmera tenta emular o funcionamento do olho/cérebro ajustando a quantidade de luz que incide sobre o sensor ou material fotossensível, porém, no automático, não tem a noção de figura e fundo, sendo comum imagens em que uma pessoa fala à câmera na sombra, em um enquadramento com a maior parte da imagem iluminada diretamente pela luz solar. A câmera, no automático, faz a conta pela média de luz na imagem como um todo e fecha o diafragma, o que faz o fundo ficar com uma iluminação ideal e a pessoa, que é a figura, ficar escurecida.

O fenômeno do brilho ilustra a relatividade dos valores de claridade. De acordo com Arnheim, “um campo uniformemente iluminado não mostra indícios de receber sua claridade de fonte alguma. Sua luminosidade (...) apresenta-se como uma propriedade inerente à própria coisa” (Arnheim, 2005, p. 297). Assim como na perspectiva aérea, que um sistema de convergência de linhas imaginárias é imposto às formas representadas, a iluminação, para ele, é a imposição perceptível de um gradiente de luz sobre a claridade e cores do objeto do conjunto, e estes gradientes têm a capacidade de criar profundidade na imagem pelas sombras próprias e sombras projetadas em perspectiva.

A partir do reconhecimento de que os seres humanos – salvo patologias individuais, como o daltonismo – têm o mesmo tipo de retina, no mesmo sistema nervoso, Arnheim observa que as pessoas designam as cores de maneira ligeiramente diferente ao apontá-las no espectro de cores, por este ser uma escala móvel, um contínuo de gradações, e porque as

peessoas designam diferentes sensações por meio de diferentes nomes de cor. Esta diferença perceptiva se reflete de alguma maneira na expressão artística, assim como a atitude no emprego das cores:

Seria interessante explorar estas correlações entre comportamento perceptivo e a estrutura da personalidade nas artes. A primeira atitude poderia ser chamada de romântica; a segunda, de clássica. Poderíamos considerar, na pintura, por exemplo, a abordagem de Delacroix, que não apenas baseia suas composições em esquemas de cor surpreendentes mas também acentua as qualidades expressivas da forma em oposição a Jacques Louis David, que concebe principalmente em termos de forma, empregada para a definição relativamente estática dos objetos e subordina e esquematiza a cor. (Arnheim, 2005, p. 327)

Isto é, Arnheim denomina romântica a abordagem de se privilegiar a escolha e a expressão pelas cores, e clássica a abordagem de subjugar a cor à forma, como um uso ilustrativo das cores. A observação de Arnheim sobre os conceitos de mistura aditiva e mistura subtrativa de cores reflete, em parte, os experimentos de projeção cinematográfica à época, estendendo o entendimento dos sistemas de cores da pintura. Ele reconhece como errada a afirmação de que a luz gera mistura aditiva e o pigmento gera mistura subtrativa: “Em realidade pode-se combinar as luzes aditivamente sobrepondo-as numa tela de projeção; mas pode-se usar os filtros de luz colorida para fazê-los agir subtrativamente sobre a luz que passa através deles” (Arnheim, 2005, p. 331). Numa combinação aditiva, o olho recebe a soma das energias da luz que se agrupam num lugar, por exemplo, numa tela de projeção. Neste caso, o resultado é mais luminoso do que cada um dos seus componentes tomados de maneira isolada, o que resulta no branco como somatório das cores. A subtração produz sensações de cor com o que sobra depois da absorção dos raios de luz por uma superfície. Diz-se mistura subtrativa, pois uma superfície vermelha absorve (subtrai) tudo, exceto os comprimentos de onda correspondentes ao vermelho.

Em seu livro sobre teoria do cinema, escrito duas décadas antes, Arnheim já falava sobre cor. Para evitar o risco de uma leitura anacrônica, é necessário contextualizar a época da escrita deste texto. As experiências com a gravação e projeção de filmes coloridos começavam a despontar, em substituição aos filmes colorizados, com vários processos, e ocorreu o surgimento do cinema sonoro, alguns anos antes da publicação do livro. Já no início do texto, afirma que a “inserção da cor acrescentou muito pouco à forma de expressão

cinematográfica por estar solidamente amarrada a uma fidelidade extrema com a realidade, mas fortaleceu a possibilidade de exposição narrativa no filme” (Arnheim, 2012, p.3). Isto é, ele observa a possibilidade de uso narrativo da cor, muito embora condenasse o cinema a cores por ter “uma fidelidade extrema com a realidade”, em sua opinião. De acordo com o professor alemão, o cinema só se torna arte ao se desvincular da realidade, logo, o uso de cores afastaria o cinema de uma concepção artística.

Vale considerar que, à época que o texto foi escrito, o cinema colorido era novidade, assim como o cinema sonoro, e as possibilidades expressivas com estes novos recursos ainda estavam, de certo modo, embrionárias. Ele reconhecia atributos artísticos nas primeiras animações de Walt Disney, as “geniais transcrições de antigos livros ilustrados para populares desenhos de animação” em que “demonstraram as possibilidades de uso de forma e cor dessa espécie de quadros com as tintas em movimento, que começou já nestes desenhos pioneiros a quebrar a rotina da indústria do entretenimento com experimentos extraordinários” (Arnheim, 2012, p. 49). Referia-se ao filme *Fantasia* (EUA, 1940), como um exemplo de produção de uma imagem animada abstrata. Em meio a mudanças tecnológicas, Arnheim observava paralelos entre a busca pela cor, pela tridimensionalidade e pela sonoridade no cinema.

Marcel Martin (2005) considera a luz e a cor como elementos filmicos não específicos, pois não pertencem propriamente – ou exclusivamente – à arte cinematográfica, sendo utilizados por outras artes como o teatro e a pintura, incluindo nesse grupo figurinos, cenários, tela larga e desempenho dos atores, além das cores e das iluminações. Sobre as iluminações, aponta que estas se davam quase unicamente em função de considerações de verosimilhança material:

Parece que é a partir de *The Cheat (A Marca de Fogo)*, de 1915, que é necessário datar a verdadeira descoberta dos efeitos psicológicos e dramáticos da iluminação: neste sombrio drama de paixão e ciúme, luzes violentas, modelando as sombras, intervêm como fator de dramatização. (Martin, 2005, p. 72)

Algumas décadas depois, o neorealismo italiano torna a utilizar as iluminações sem ângulos expressivos e com pouco contraste, buscando uma estética do real em uma recusa total de qualquer dramatização artificial da luz. Sobre a cor, apesar de ser uma qualidade natural dos objetos, esta merece uma análise separada: “a melhor utilização da cor não parece consistir em considerá-la apenas como um elemento susceptível de aumentar o realismo da

imagem” (Martin, 2005, p. 85). Marcel Martin ressalta, em seu texto, o uso expressivo e narrativo das cores como ambiente, como atmosfera da cena, muito utilizada nas tintagens, numa busca do realismo com uma simbologia, em que o tingimento do filme em azul representava a noite, a tintagem verde era aplicada para as cenas de paisagens, e o vermelho simbolizava a ação dramática nas cenas de incêndios, catástrofes e revoluções.

Este uso narrativo da cor levou Palmer (2015) ao estudo do elemento cromático na cinematografia, no qual desenvolve um esquema de classificação do uso da cor a partir da semiologia de Christian Metz, em três tipos de possibilidades: a cor imagem, a cor descritiva e a cor narrativa. (Palmer, 2015). A cor, em articulação com outros elementos, numa sequência de imagens, tende a gerar ideia associativa, possibilitando produzir efeitos de sentidos diferentes, a depender da forma com a qual se apresenta no processo de construção da narrativa. A cor imagem é representada por si mesma, sem a ligação com outros elementos. É quando a tela toda é tomada por uma cor isoladamente, por exemplo. A cor descritiva, é bastante utilizada nos filmes, está presente nas cenas, mas não é interligada com outros elementos, ou seja, não busca uma significação específica. A cor narrativa, por sua vez, é “aquela que se apresenta com função diretamente associada à ação ou à personagem, ao tempo ou espaço, que enriquece a dinâmica, em termos dramáticos”. (Palmer, 2015, p. 146).

5.3.2 A teoria das cores na sala de aula

Obviamente não tem muito cabimento abordar a teoria de cores na Educação Básica com o nível de aprofundamento apresentado, ainda que esta seja uma abordagem superficial sobre a cor no cinema, dada a riqueza de possibilidades e de sistemas de cor desenvolvidos em pouco mais de um século. Para uma referência sobre este ponto curricular, é oportuno consultar os livros didáticos de Arte e o documento da Base Nacional Comum Curricular a fim de observar o tratamento dado ao estudo das cores na Educação Básica, em especial no ensino de Arte.

Das cinco obras do Programa Nacional do Livro Didático/Arte triênio 2018-2020 para o Ensino Médio, os títulos *Arte de Perto* (Rocha *et al.*, 2016) e *Percursos da Arte* (Meira; Soter; Presto, 2016) não apresentam conteúdo relacionado diretamente às teorias das cores. O primeiro título contém apenas uma citação, ao apresentar a arte concreta, deixando

subentendido as cores primárias como vermelho, azul e amarelo, e no segundo título, com atividades envolvendo cores e pigmentos, porém sem fazer referência a sistemas ou teorias de cores. O título *Arte por Toda Parte* (Ferrari *et al.* 2016) contém um capítulo dedicado a formas e cores, com informações sobre processos fotográficos e sobre a fisiologia do olho humano, e conteúdos que falam sobre a poética e o significado das cores. O capítulo apresenta um círculo cromático explorando os conceitos de cores quentes e frias, mas apenas há indicação para aprofundamento de estudos na cor luz.

O título *Arte em Interação* (Bozzano; Frenda; Gusmão, 2016) apresenta um estudo mais detalhado sobre a teoria da cor, a partir de uma obra de Henri Matisse. O capítulo apresenta os conceitos de contraste, cores primárias, secundárias e complementares e análogas, e cita o sistema de cor-pigmento e de cor-luz com suas respectivas cores primárias CMY e RGB. Embora este título seja bem pontual em sua abordagem, ao menos ele apresenta, ainda que superficialmente, de maneira introdutória, a conceituação da relação das cores com a luz e o pigmento. Por fim, o título *Todas as Artes* (Pougy; Vilela, 2016) é o que tem um conteúdo mais aprofundado na teoria das cores que, embora não seja denso e nem extenso – ocupam quatro páginas – se destaca dos demais títulos que abordam este tema de maneira ainda mais superficial. No capítulo intitulado “Instalação e Meio Ambiente”, o livro apresenta as cores-luz e cores-pigmento primárias, secundárias e terciárias, complementares e análogas, contraste cromático e composição visual harmônica. Há a sugestão de atividade de criação de uma tabela tonal com tinta guache e de uma obra plástica com base nos conceitos de contraste e harmonia.

Em um sistema de ensino ideal, os estudantes chegariam no ensino médio tendo aulas de todas as quatro linguagens artísticas consolidadas no campo do ensino da arte e, incluído neste caso, experiências estéticas com cores nos conteúdos de Artes Visuais, como preconiza a BNCC em sua redação de habilidades para os dois segmentos do ensino fundamental:

- (EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).
 (...)
 (EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas. (BRASIL, Ministério da Educação, 2016)

Os conteúdos de teoria da cor perpassam, de maneira muito leve, as habilidades de Artes Visuais, em meio a todos os outros elementos constitutivos, sendo sugerido, para o segundo segmento, apenas a apreciação e análise destes elementos, incluindo a cor. As aulas de teoria da cor encontram espaço nas habilidades de Ciências da Natureza:

(EF09CI04) Planejar e executar experimentos que evidenciem que todas as cores de luz podem ser formadas pela composição das três cores primárias da luz e que a cor de um objeto está relacionada também à cor da luz que o ilumina. (BRASIL. Ministério da Educação, 2016, p.351)

Ao pensar os conteúdos de maneira interdisciplinar, o estudo da teoria das cores é um espaço de interseção entre as Ciências da Natureza – no ensino médio, mais especificamente nos conteúdos de Ondas, geralmente abordados no segundo ano – e o ensino da arte, tal qual a relação entre as teorias de Isaac Newton e Goethe, ao se centrar nas causas e nos efeitos, respectivamente. A questão é que os estudantes, em suas vidas cotidianas, são inundados por imagens digitais, estáticas e em movimento, do mesmo modo que as imagens “analógicas”, imagens nos mais diversos suportes como os *outdoors*, cartazes, revistas, estampas em camisas, e o próprio design dos produtos e artefatos do dia a dia. E os conteúdos e habilidades, quando abordados ou sugeridos, muitas vezes (ou quase todas), se referem apenas ao aspecto material da cor-pigmento, apenas citando, quando muito, a existência da cor-luz que eles têm contato diário. Não se trata de uma falsa percepção acadêmica, para se valorizar o cinema. Essa abordagem das cores-luz, presente nos processos eletrônicos de imagem, não se dá nem com outros suportes, como a televisão ou mesmo a fotografia digital.

Quando eu era criança e adolescente, e mesmo no início da minha vida profissional docente, esta prática sugerida com a cor-luz em meio eletrônico não era viável, por não existirem dispositivos móveis ou computadores, e quando surgiram, não eram acessíveis a grande parte da população. Este é um cenário que mudou – e está em constante mudança. Independentemente da classe social e econômica do agrupamento familiar do estudante, já temos um bom número de anos em que o aluno tem acesso a um computador e a *smartphones*, mas não tem – salvo exceções – tinta e pincéis. Numa conjuntura de poucos recursos, mesmo que o computador e os dispositivos móveis sejam de uso compartilhado pelos membros da família e não tenham bom processamento e memória, eles estão presentes. Por outro lado, o papel, a tinta e o pincel se tornam materiais de uso dedicado a estas aulas de Arte,

necessitando de um investimento pontual, o que não acontece, necessariamente, com os equipamentos eletrônicos. Soma-se a isso, o uso eventual das noções de cor ao manipularem imagens, aplicarem filtros e texturas nas fotografias e vídeos digitais produzidos diariamente. Nos tempos de hoje, se mostra muito mais fácil, em termos de estrutura, trabalhar as cores por meio dos dispositivos pessoais do que pelo tradicional método do guache, sem que um anule ou dispense o outro.

5.3.3 A teoria da cor nas aulas de cinema - O Pião Colorido

No uso diário contemporâneo, vemos filmes a cor em projeções digitais, como nas salas *Kinoplex* de cinema, e podemos manipular a cor de vídeos em uma tela de computador, *tablet* ou *smartphone*. Percebo, nos estudantes da Educação Básica, o uso espontâneo da cor, principalmente em fotografias, com filtros e *templates* presentes nos dispositivos e *apps*. Nas produções em vídeo para as atividades de cinema na sala de aula – em filmes de final de período, produções para algum festival escolar e exercícios de cinema – o mais comum é o tratamento de cor pelo não-uso, em filmes preto e branco ou em tonalidade sépia de Minutos Lumière e outros exercícios, no estilo do cinema mudo, e em uma isolada produção de um filme *noir*, por um grupo de estudantes, para culminância do curso.

Um fato que chama a atenção é que cada vez mais encontro estudantes que têm um dispositivo móvel (os polêmicos telefones celulares que descobrimos durante as aulas, competindo com o professor pela atenção) e cada vez menos estudantes que tenham algum material de pintura em casa (eu, no ensino médio, nunca tive aula interrompida por pincel ou lápis de cor). Ainda na escola, as salas de informática se mostram ótimos laboratórios de estudo de cor nas imagens, ou ainda, em casos extremos ou particulares, como uma pesquisa específica, as aulas podem ser adaptadas para o uso do dispositivo do próprio aluno, enquanto o material da sala de artes como os pincéis, tintas, lápis de cor, têm de ser encomendados e dependem de uma dotação orçamentária – embora pequena – que geralmente está depois do da sala de informática na escala de prioridades.

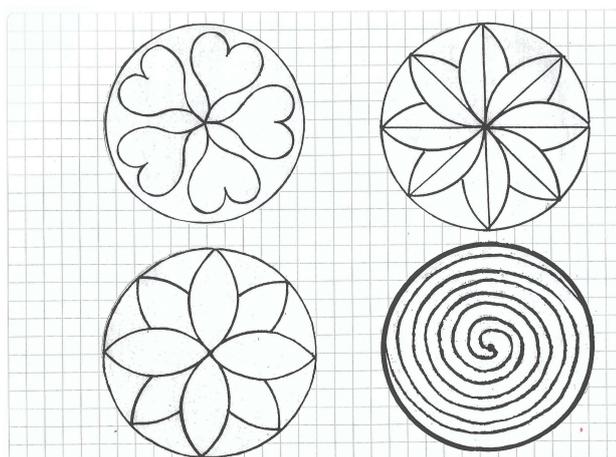
Uma aula notória sobre teoria da cor está presente no programa do *Taller de Cine para Niños* de Alicia Vega, em que na oficina de aproximadamente vinte encontros, destina uma aula para o jogo do pião mágico, na qual apresenta o experimento do disco óptico de Isaac

Newton no contexto da persistência da visão, de maneira introdutória à formação da imagem no cinema.

O sexto brinquedo que se baseia na persistência da visão, apresentado no caderno *Doze Brinquedos* (Vega, 2023c), é o pião colorido (*trompo de colores*), também conhecido como disco de Newton. Como já explicado, trata-se de um círculo colorido com as cores do arco-íris que consistem nas cores primárias do espectro visível (vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta) que, quando girado em velocidade, estas cores se anulam e geram o branco. De acordo com as palavras da professora, “fazendo girar um disco com todas as cores do arco-íris, elas se anulavam e geravam um branco. Isso explica que na cor branca estejam contidas todas as cores” (Vega, 2023c, p. 71).

O capítulo do caderno dedicado a este brinquedo conta com quatro modelos de círculo, com diferentes padrões de desenhos para colorir, no que Alicia indica a possibilidade de invenção de outros múltiplos desenhos. Esta brincadeira, de acordo com os relatórios das oficinas disponibilizados na página da Fundação Alicia Vega, foi desenvolvida nos *talleres* de 2005 a 2007 e também integra o caderno como um dos doze brinquedos. Junto aos jogos ópticos, a atividade do pião colorido é voltada à sensibilização das crianças para a persistência da visão como uma das características fisiológicas que deram origem ao cinema.

Figura 14 - Modelos para recortar e colorir do pião colorido



Fonte: Vega, 2023c, p. 75

Na Educação Básica, este brinquedo é um conteúdo comum a aulas de ciências da natureza e artes visuais, tendo a abordagem na oficina de cinema justificada pela relação com a formação da imagem em movimento a partir da animação de imagens estáticas.

5.3.4 A paleta de cores dos filmes

Este é um relato de aula que costumo praticar com as turmas de ensino médio, no componente curricular Arte, sobre a teoria das cores. Geralmente, o tópico é desenvolvido em dois encontros, nos quais a primeira aula é destinada a estudar as cores pigmento, em que os estudantes constroem (recortam e pintam) discos ópticos em diferentes esquemas de cores, e a segunda aula é sobre cores no meio digital, com o sistema RGB e a sua manipulação no computador (O RGB é o sistema utilizado para cores-luz, com o vermelho, verde e azul como cores primárias). Em suas diversas aplicações, as atividades renderam até diferentes pontos do programa em função das condições técnicas, dos recursos disponíveis e da resposta da turma em cada caso.

A primeira aula começa com a apreciação de obras de arte de diversos momentos históricos, mostrando as diferentes concepções acerca do uso da cor nas pinturas: as cores realistas – ou que buscam o realismo – com as diferentes representações e nuances pictóricas, como o uso da sombra, a cor da sombra, os desenhos de luz do Barroco, o uso da perspectiva renascentista e a sombra projetada, as distorções de cores das vanguardas do século XX. A partir do conhecimento que os estudantes, em grande parte, já trazem do ensino fundamental, a turma constrói círculos cromáticos com referência a diferentes sistemas de cor de acordo com a disponibilidade de tintas na ocasião (CMY, RYB⁵⁴, e outras felizes possibilidades dos estudantes que tentam transgredir a proposta) a partir de uma rosácea que divide o círculo em seis partes iguais, apresentando as cores primárias e secundárias e, por fim, comparando os resultados.

Em meio a um ensino conteudista das outras disciplinas – muitas vezes objetivando uma preparação para o Enem – esta proposta de trabalho manual geralmente é bem recebida pelas turmas, que encaram a atividade de forma lúdica.

54 Os sistemas de cores comumente ganham a denominação a partir de uma sigla das cores primárias em inglês. Neste caso, CMY corresponde a ciano magenta e amarelo (*cyan, magenta, yellow*) e RYB corresponde a vermelho, amarelo e azul (*red, yellow, blue*).

Figura 15 - Pintando o círculo cromático RYB

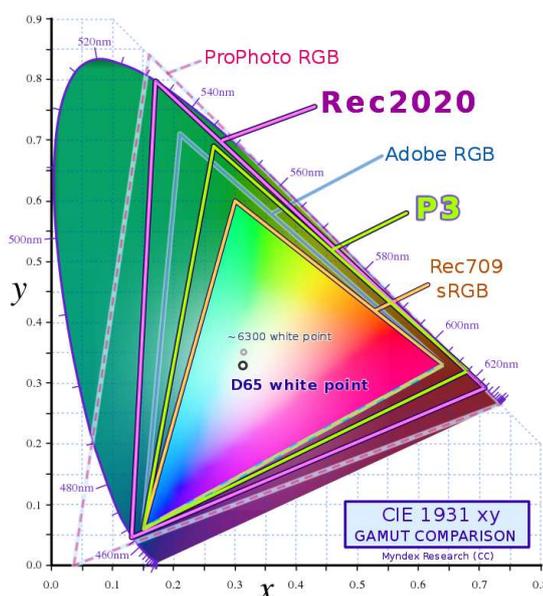


Fonte: Acervo pessoal

A aula seguinte é realizada no laboratório de informática, em uma condição ideal de uma pessoa por computador, porém muitas vezes trabalhando em duplas. Neste encontro, é introduzido o conceito de cor-luz e do sistema de cores RGB (vermelho, verde e azul) já conhecido de grande parte da turma pelas conexões de vídeo dos computadores, interfaces gráficas e aparelhos de *DVD player*. Com uma contextualização da relação com as cores-pigmento, vistas na aula anterior, em que as cores primárias de um sistema são mesmas cores secundárias do outro sistema de cores, os estudantes são apresentados ao sistema sRGB.

O sRGB é a sigla para *standard Red Green Blue* – padrão de Vermelho, Verde e Azul, em português – um padrão de espaço de cor para os dispositivos eletrônicos (monitores de computador, impressoras etc.) criado em 1996, e adotado um par de anos à frente pela *International Electrotechnical Commission* (IEC), órgão internacional que define os padrões da indústria de eletrônicos, para todos os seus produtos, constituindo o sRGB como paleta de cores básica. Existem outros padrões que proporcionam uma gama maior de cores para utilizações específicas em trabalhos de Design por exemplo, com aplicativos dedicados como o padrão Adobe RGB, porém, todos os dispositivos podem se comunicar no padrão sRGB mantendo, assim, uma cor uniforme e constante, independentemente da plataforma de trabalho.

Figura 16 - Gráfico comparativo dos padrões de cores para monitores de computadores.



Fonte: Myndex. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:CIE1931xy_gamut_comparison_of_sRGB_P3_Rec2020.svg . Acesso em dezembro de 2023.

Após a apresentação do sRGB, os estudantes são convidados a manipular uma imagem utilizando software livre ou de acesso gratuito *online* como o *Gimp*⁵⁵ e o *Pixlr Editor*⁵⁶. Neste ponto, a depender das condições de conectividade e de disponibilidade de acesso prévio aos computadores, as imagens utilizadas variam de escolhas pessoais na rede, *frames* de filmes, arquivos de pinturas de alguns estilos de época, ou até mesmo, em condições específicas, as imagens cujos arquivos já estão presentes nos computadores, como os fundos de área de trabalho. Depois da imagem aberta no programa, são apresentados os parâmetros da cor: matiz, saturação e brilho, e observado o código gerado para cada área de cor selecionada na imagem.

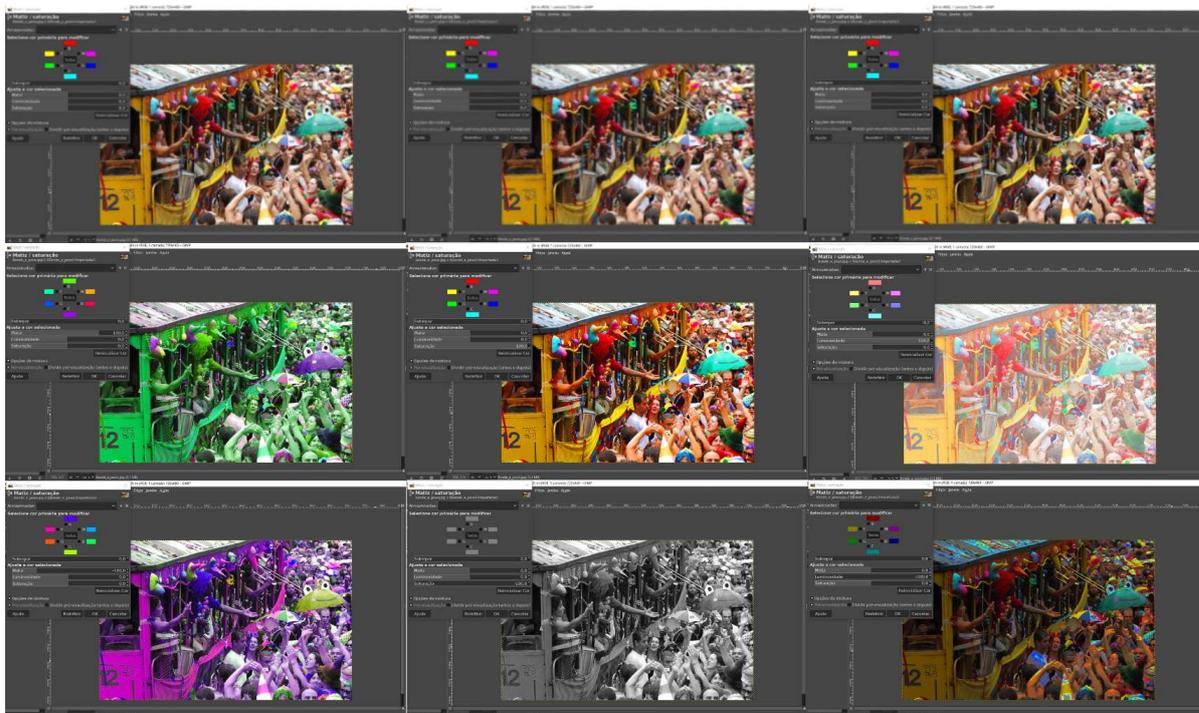
No exemplo abaixo, foi utilizada uma fotografia do Bloco Carnavalesco Céu na Terra, em Santa Teresa, Rio de Janeiro, disponibilizada em licença *creative commons* na *Wikimedia*. Tal foto foi escolhida por ter uma riqueza de cores e, portanto, realçar o efeito das mudanças nos parâmetros de cor ao manipular a imagem. Caso essa mesma manipulação de reconhecimento dos parâmetros for realizada com uma imagem que tenha poucas cores – como uma paisagem de uma floresta, que tem várias tonalidades de verde e o céu azul – o

55 Disponível em: <https://www.gimp.org/downloads/>. Acesso em outubro de 2023.

56 Disponível em: <https://pixlr.com/br/e/>. Acesso em outubro de 2023.

resultado tende a ser menos chamativo, pois as mudanças vão se dar com poucas cores, em um campo visual quase homogêneo por conta das tonalidades análogas.

Figura 17 - Manipulação dos parâmetros da imagem (matiz, saturação e brilho)



Fonte: Montagem do autor sobre a fotografia *Bonde e Povo*, Bloco Carnavalesco Céu na Terra
Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bonde_e_povo.jpg . Acesso em dezembro de 2023.

Na imagem, a primeira coluna apresenta o resultado da manipulação do matiz, a segunda coluna da saturação e a terceira coluna do brilho ou luminância; a primeira linha concentra a imagem original, sem manipulação, a segunda linha os parâmetros são aumentados em 100 pontos e na terceira linha são diminuídos na mesma proporção em relação ao original.

O matiz (*hue* em inglês) é a cor pura, definida pela qualidade da luz predominante que a superfície reflete, ou seja, pelos comprimentos de onda que predominam na luz que refletem e na luz que absorvem. No popular, é o nome da cor (vermelho, azul, verde etc.), podendo variar em luminância e em contraste. Para diferenciar matiz da cor, matiz é o estímulo capaz de provocar a cor, enquanto cor é a percepção provocada pelo matiz. A saturação é o grau de pureza da cor, isto é, quanto mais baixa a saturação, mais próxima do cinza, chegando a uma escala de cinzas, sem cor, quando a saturação é zero. Nas tintas com base em pigmentos, se faz a escala de saturação ao misturar a cor branca à cor original. A luminosidade ou brilho diz

respeito à quantidade de luz e determina o quanto clara ou escura é a cor. Há uma relação de analogia com a abertura do diafragma da lente da câmera: quanto mais luz, maior a luminância. Para a imagem em preto e branco ou escala de cinza, a cor corresponde a algum tom entre a luminosidade máxima e luminosidade mínima, isto é, entre o branco e o preto. Logo, cores (ou matizes) diferentes, com a mesma luminosidade, parecem a mesma cor na escala de cinzas.

Por meio do programa, é possível selecionar uma cor na imagem e ver a sua “identidade” pelos seus parâmetros matiz, saturação e brilho, ou em níveis de vermelho, verde e azul. A depender da utilização, ao se pensar em parâmetros em vez de valores do canal RGB, pode-se manipular as cores para escolher outras cores iguais a uma determinada cor de referência, porém mais brilhante ou mais escurecida, mais ou menos saturada, ou mais quente ou fria para realces, detalhes e sombras. Também é possível, a partir da identificação de seus parâmetros, situar a cor em um círculo cromático.

Figura 18 - Analisando as cores de uma imagem no computador.



Aula de Arte no laboratório de informática, 2018.

Fonte: Acervo pessoal

Como a maioria dos editores de imagens, o *Gimp*, programa utilizado na aula da imagem acima, permite selecionar cores usando o espaço de cores HSV

(Matiz/Saturação/Valor), e as ferramentas de seleção de cores têm controles deslizantes e também um círculo cromático. O mesmo ocorre em outros *softwares* para manipulação de imagens, – costume compará-los a bicicletas, quem sabe andar em uma sabe andar em todas, após um breve período de adaptação –, sem contar que há programas (e bicicletas) para uso diário e outros para uso dedicado. Ao se tratar de uma experiência em sala de aula para introduzir o conceito dos sistemas de cor nos equipamentos eletrônicos, não se faz necessário um processamento pesado e tampouco um *software* elaborado com uma centena de recursos. Os programas mais simples, gratuitos, ou já instalados no sistema operacional, servem para as atividades de manipulação de cor no meio digital, no âmbito desta proposta.

A transdução entre sistemas de cores acontece em diferentes instâncias, desde a gravação e projeção dos filmes até o nosso uso cotidiano ao fruir imagens. Muitas das obras de Artes Visuais, que apreciamos ao longo da vida, foram vistas a partir de uma tela eletrônica, em uma projeção de *slides* na parede, ou em uma impressão em papel, sem garantia da fidelidade da reprodução em seus múltiplos aspectos como cores, tamanho, textura. Poucos são os que têm oportunidade de viajar pelos vários lugares do mundo e apreciar obras originais, que por vezes são exibidas em um contexto que difere daquele para o qual foram concebidas.

Para finalizar a atividade, os estudantes são convidados a compor uma paleta de cores a partir de uma imagem: um quadro tirado de um plano de filme, uma pintura, uma fotografia. Para a realização desta atividade, algumas possibilidades de caminhos: a imagem ser de livre escolha dos alunos, seguir alguma regra do jogo para a escolha da imagem, trabalhar com alguma imagem previamente escolhida e carregada no computador, ou ainda, trabalhar com as imagens que já estão no computador.

A etapa final da aula tem início com o debate sobre o fragmento do texto *Cor e Cinematografia*, de Carlos Ebert:

O Technicolor Tripack

Quando da introdução nos anos 30 do primeiro processo realmente industrial de cor no cinema, o Technicolor de três películas, já existia um receio declarado por parte dos produtores de que a cor fosse roubar a atenção dos espectadores do enredo e da interpretação dos atores. Para afastar esta suspeita e demonstrar que a cor poderia ser integrada como um elemento narrativo a mais no filme, a empresa investiu numa consultoria de cores (comandada por Nathalie Kalmus, mulher do inventor do processo Herbert Kalmus), que se encarregava de estabelecer uma paleta de cores para cada

roteiro. Os diretores de fotografia eram indicados e chancelados pela Technicolor e a supervisão da cenografia, guarda-roupa e maquiagem eram estritos no que dizia respeito as cores.

Num artigo publicado em 1935 na revista da SMPTE, intitulado “Consciência da Cor” Kalmus que atuou como consultora de cor em mais de 300 filmes, definiu as regras básicas do uso da cor que determinariam a estética hollywoodiana pelas próximas três décadas. Em linhas gerais, estes eram os cânones da cor segundo a consultoria da Technicolor: As cores foram classificadas segundo seu poder de evocar sentimentos e estabelecer climas. Assim, as cores quentes (vermelhos, alaranjados e amarelos) “despertam sensações de excitação, atividade e calor” enquanto do outro lado do espectro, as cores frias (verdes, azuis e roxos) evocavam “repouso, tranquilidade e frieza”. (Ebert, 2009)⁵⁷

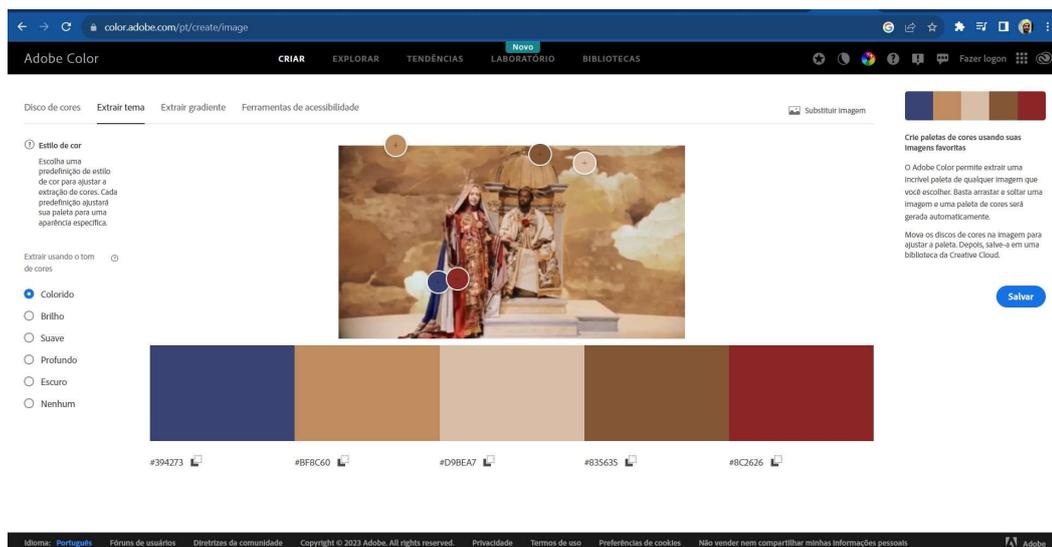
A proposta desta atividade é uma engenharia reversa da produção cinematográfica: em vez de definir uma paleta de cores como referência para as equipes de arte e de fotografia do filme, os estudantes são convidados a compor uma possibilidade de paleta de cores de um determinado filme a partir de um *frame*. A turma é convidada a se colocar no lugar de Nathalie Kalmus, na Technicolor, estabelecer uma paleta de cores e analisar a relação das cores escolhidas no círculo cromático, tal qual a brincadeira em que Alicia propõe que seus alunos se coloquem no lugar dos irmãos Lumière, como narrado anteriormente. Vale frisar que a intenção deste exercício é realizar uma prática com o sistema de cores sRGB, tendo como objeto as cores que compõem uma obra cinematográfica e, ao decorrer da atividade, observar as cores presentes em determinada sequência do filme a partir de um *frame*. Logicamente, a paleta de cores de um filme, seus atributos e suas significações, não se resumem em um quadro. Muitos filmes utilizam a cor de maneira narrativa, passando alguma significação nas escolhas para determinadas passagens do filme, podendo, inclusive, mudar a paleta ao longo do desenvolvimento do enredo, da trama.

A composição da paleta de cores pode ser feita com a ferramenta de seleção de cor em algum aplicativo para a manipulação de imagens. Em condições de acesso à internet, o programa *Adobe Color*⁵⁸ permite a composição de esquemas de cores de maneira mais intuitiva. Ao carregar a imagem escolhida (o *frame* do filme), o programa sugere uma paleta de cinco tons que pode ser adaptada, substituindo algum tom por outro ponto colorido da imagem carregada.

57 EBERT, Carlos. **Cor e Cinematografia**. Associação Brasileira de Cinematografia. Disponível em: <https://abcine.org.br/artigos/cor-e-cinematografia/>. Acesso em outubro de 2023.

58 Disponível em: <https://color.adobe.com/pt/create/color-wheel>. Acesso em outubro de 2023.

Figura 19 - Paleta de cores de um plano do filme *O Auto da Compadecida*



Fonte: Acervo pessoal

Para o exemplo em questão, foi escolhido o filme *O Auto da Compadecida* (Direção Guel Arraes, Brasil, 2000). Para iniciar, a turma assiste à cena do filme do qual o *frame* foi extraído, em diálogo com a pedagogia do fragmento, de Bergala (2008), junto de uma breve contextualização da obra. *O Auto da Compadecida* é inspirado na peça teatral homônima de Ariano Suassuna, escritor, dramaturgo e professor de estética e filosofia. A peça, de 1955, em três atos, por sua vez, foi inspirada no romanceiro popular, a partir de três folhetos de cordel: *O testamento do cachorro*, *A história do cavalo que defecava dinheiro* e *O castigo da soberba*. A obra é uma adaptação de formato de uma minissérie para a televisão, acrescentando cenas de outras peças de Suassuna como *O Santo e a Porca* e *Torturas de um Coração*, tendo, inclusive, o autor paraibano colaborado na elaboração do roteiro. Traduz uma visão de mundo que faz um contraponto com algumas concepções sociais e religiosas ao trazer um Jesus negro, uma crítica ao coronelismo e um protagonista inteligente, porém humilde e vítima de opressão, com uma história em que o dinheiro é visto como algo que corrompe as pessoas.

O *frame* retirado da sequência do julgamento, no final do filme, traz Maria ao lado de Jesus, que está sentado em um trono, com um fundo que muda de cor, acompanhando o enredo, ao longo das outras cenas do filme. A paleta de cinco cores selecionadas traz o vermelho, presente no coração de Jesus e no manto de Nossa Senhora, o azul, também presente no manto, e três tonalidades entre o bege e o marrom. No contexto de se obter estas cores, temos duas cores primárias comuns ao sistema sRGB dos monitores e ao RYB das aulas de guache do ensino fundamental, e outras três cores em tons análogos de marrom. De

acordo com a classificação sugerida por Palmer (2015), as tonalidades que compõem a paleta criada a partir do filme *O Auto da Compadecida* são cores narrativas, diretamente associadas aos personagens: O vermelho está presente na iconografia religiosa representando a salvação, o amor, apontando para Jesus Salvador que se sacrificou por amor dos homens; o manto de Nossa Senhora é uma das partes mais representativas da iconografia de Nossa Senhora Aparecida, em formato triangular, em que nas imagens sacras têm policromia em vermelho e azul, cores da Imaculada Conceição, conforme a tradição iconográfica em Portugal e na Espanha. O fundo reflete a narrativa da sequência, em que no início da primeira cena com Jesus representa um céu azul claro com nuvens, e na hora da aparição de Nossa Senhora ganha tons entre o bege e o marrom; quando ela intercede pelos personagens, o fundo ganha uma tonalidade de azul fechado, próximo à cor do manto sagrado.

O êxito desta atividade é relacionado com as condições técnicas do laboratório de informática que recebe a atividade, o funcionamento regular dos computadores e a escolha das imagens a serem trabalhadas, uma vez que nem todo plano de uma obra audiovisual apresenta as referências cromáticas da obra, e nem todo filme tem uma paleta de cores com riqueza de tons. O acesso à internet colabora com a dialogicidade da atividade a partir da possibilidade de escolha de imagens pelos estudantes, algum filme que desperte o interesse da turma, podendo, inclusive, dividir trechos de um mesmo filme por grupos de alunos, para uma análise mais detalhada ao longo do desenrolar da história. Os atravessamentos da abordagem triangular acontecem majoritariamente pela apreciação e contextualização, sendo as primeiras atividades – recortar, pintar e animar um disco de cores – mais ligadas ao fazer artístico e, na aula da paleta de cores do filme, o fazer é restrito a se definir uma paleta de cores segundo determinados aspectos visuais da obra, e também potencializado para futuras produções de filmes e exercícios pelos estudantes ao escolher e enquadrar as cores de maneira intencional e expressiva.

5.4 A PAISAGEM SONORA E O PONTO DE ESCUTA NO CINEMA

Straub e Huillet, como se sabe, disseram que queriam espectadores para experimentar seus filmes “ouvindo com os olhos e vendo com os ouvidos” (Elsaesser, Hagener, 2020, p. 239)

Embora tenha seus elementos de linguagem específicos, o cinema também conjuga elementos de outras linguagens artísticas, o que possibilita uma tangência dos conteúdos do ensino da arte do Cinema com conteúdos de outras modalidades artísticas já consolidadas na área, como Música, Artes Visuais, Teatro e Dança. Este campo em comum se observa nas demais expressões artísticas: a Música tem como parte integrante a poesia, que é Literatura, e por vezes, as coreografias nas apresentações, sobretudo, de corais, tendo parte importante das pedagogias de música a fisicalização do som, como o método Dalcroze e o método d'O Passo, largamente utilizado na musicalização em escolas de Educação Básica e em oficinas de blocos de carnaval consagrados, como o Monobloco e o Empolga às Nove. O Teatro conta com cenários e indumentária, o que guarda relação com as Artes Visuais, sem contar o roteiro como dramaturgia que é um gênero literário (Drama) e os musicais. A Dança conjuga a expressão corporal com elementos cênicos, sendo tratada como arte tátil muscular junto aos esportes, na concepção de estetas como Maurice Nédoncelle⁵⁹ (Suassuna, 2005). As Artes Visuais, em sua expressão contemporânea, se vale de outros sentidos estéticos como o tato, nos *Bólides*, de Oiticica, em que o espectador participador explora as diferentes possibilidades das obras, abrindo gavetas ou portas e manipulando materiais, nos *Parangolés* em que a dança é elemento principal da obra, e a mudança de suporte na Arte Contemporânea em que a tela e o bloco de pedra dão lugar a outras materialidades, conjugando Arquitetura e por vezes incorporando o cinema expandido em instalações multissensoriais.

O estudo da paisagem sonora é uma área de interseção entre o Cinema e a Música, ao dar atenção à ecologia acústica, um conceito difundido pelo compositor e educador musical canadense Murray Schafer (1997), em que alerta sobre o aumento progressivo dos sons e as suas consequências para a saúde humana. Schafer faz parte de uma geração ligada a uma vanguarda de educadores musicais voltada à escuta ativa e à criação musical. Para a professora Marisa Fonterrada,

[...] o trabalho de Murray Schafer seria mais bem classificado como educação sonora do que propriamente educação musical, termo, em certa medida, comprometido com procedimentos, escolas e métodos de ensino. O que ele propõe deveria anteceder e permear o ensino de música, por promover um despertar para o universo sonoro, por meios de ações muito simples, capazes de modificar substancialmente a relação ser humano/ambiente sonoro. (Fonterrada, 2008, p. 196).

59 Maurice Nédoncelle foi um filósofo francês que elaborou um sistema de classificação das artes baseado na filosofia tomista. Ele ampliou as categorias de artes visuais e auditivas, adicionando mais duas categorias: artes tácteis-musculares e artes de síntese, nesta última classificando o Cinema.

As ideias de Schafer sobre a paisagem sonora e a ecologia acústica são apresentadas como parte integrante do currículo do ensino da arte no Brasil, dentro dos conteúdos de Música, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, na qual Schafer é citado (Brasil, 1998, p. 80), em que existe uma preocupação ligada às mudanças do ambiente sonoro. Dentro dos conteúdos de Música, nos PCNs o aluno é convidado a fazer uma análise crítica no que diz respeito à poluição sonora, à compressão relacionada à paisagem sonora em suas diferentes épocas e espaços, à experimentação com os recursos disponíveis e à percepção do ruído como som na elaboração da música contemporânea. Um bom exemplo, são os trabalhos do multi-instrumentista Hermeto Pascoal, em que faz música com objetos e animais, até então tidos como não musicais (o solo de porco em *Slaves Mass*, álbum de 1977, e os brinquedos no álbum *Eu e Eles*, de 1999 em que toca todos os instrumentos nas músicas, incluindo os instrumentos não convencionais que são objetos cotidianos como garrafas de água, bichinhos de borracha, tubos de PVC e o pato tuba). Eu tive a oportunidade de assistir a uma apresentação de Hermeto no Teatro Noel Rosa, da Uerj, à época do lançamento do álbum. O palco era ocupado pelo bruxo dos sons, vários instrumentos musicais – convencionais e não-convencionais – e um telão que projetava um vídeo de várias janelas com o próprio Hermeto tocando diferentes instrumentos, acompanhando a melodia que ele executava ao vivo. Um uso peculiar de uma forma de cinema em diálogo com a música.

Na Base Nacional Comum Curricular, promulgada em 2018, os conceitos de ecologia acústica e paisagem sonora deixam de ser citados e passam a permear os objetos de conhecimento *Materialidades e Notação e registro musical* e podem ser interpretados na descrição das respectivas habilidades para o primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental.

(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.

(EF15AR16) Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.

(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.

(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual. (Brasil, 2018)

Essas habilidades propostas no texto da BNCC, para o primeiro e segundo segmentos, são muito similares. Se compararmos as respectivas habilidades previstas para serem trabalhadas nos dois segmentos do Ensino Fundamental, parece que a redação quis dizer a mesma coisa com outras palavras, o que faz a diferença entre eles (se houver), não ficar tão clara: “Explorar fontes sonoras diversas na natureza e em objetos do cotidiano/fontes e materiais sonoros” para o objeto de conhecimento *Materialidades*; “Explorar diferentes formas de registro musical (não convencional, partituras criativas) para o objeto de conhecimento *Notação e registro musical*” REF;?. Em ambos os segmentos, “procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual” integram o texto das habilidades de registro musical, o que reforça esta tangência percebida entre a linguagem musical e a cinematográfica, e, de certo modo, denota o Cinema nos conteúdos de Arte, aqui percebido como uma das suas diluições nas outras linguagens consolidadas como campo de conhecimento.

O livro *O ouvido pensante* (1991) apresenta ensaios de Schafer sobre educação musical, em que parte do conceito de paisagem sonora para a compreensão de todo um universo sonoro. É um livro sobre as experiências do autor em sala de aula, com diferentes grupos na escola primária e secundária, o que equivale, no contexto brasileiro, ao Ensino Fundamental e Ensino Médio. No capítulo “O rinoceronte na sala de aula”, Schafer apresenta 8 máximas que servem aos educadores. Identifico cinco delas ligadas ao escopo desta pesquisa sobre o cinema no ensino da arte:

1. O primeiro passo prático, em qualquer reforma educacional, é dar o primeiro passo prático.
2. Na educação, fracassos são mais importantes que sucessos. Nada é mais triste que uma história de sucessos.
3. Ensinar no limite do risco.
4. Não há mais professores. Apenas uma comunidade de aprendizes.
5. Não planeje uma filosofia de educação para os outros. Planeje uma para você mesmo. Alguns outros podem desejar compartilhá-la com você. (Schafer, 1991, p.282)

Em que se pretenda, como reforma educacional, o ingresso do cinema como linguagem para o ensino da arte no currículo da Educação Básica brasileira, o primeiro passo é reconhecer as práticas já consagradas no ensino da arte que se relacionam, que podem ser assimiladas no currículo de cinema, e ao mesmo tempo, realizar outras práticas cinematográficas no contexto curricular. Sem temer o fracasso de alguma prática, concebendo-o como um ajuste de trajetória, no limite do risco. Uma vez que o cinema no ensino da arte, concebido como linguagem autônoma, é um campo em consolidação, arrisco defender que todos nós, educadores audiovisuais, somos aprendizes, até em um grau maior do que o exercício docente em campos já consagrados e com vasta literatura, como a educação musical e as artes visuais, pois nosso exercício se concretiza numa filosofia de educação eminentemente prática, voltada para a realidade e o contexto que o educador audiovisual atua.

De todo modo, entre os princípios de Schafer, vale a pena questionar o quarto. Denunciar que há professores sim, e estes são cada vez mais necessários em tempos de Educação Digital. A escola é um fenômeno de curadoria dos conhecimentos produzidos na história do mundo, docentes recortam e transformam esses saberes em pequenas miniaturas e como sabemos por Walter Benjamin, toda miniatura transforma o objeto em brinquedo. As miniaturas dos saberes do mundo são oferecidas para as novas gerações de modo que brincando com elas as conheçam, relacionem e reinventem. Esse papel é docente. Tem a ver com o ensino, tem a ver com curadorias de saberes e práticas. Nunca foi tão claro que as comunidades de aprendizes articuladas com comunidades de ensinantes podem ampliar e aprofundar as experiências do próprio aprender e ensinar.

No livro *A Afinação do Mundo* (1997), Schafer sintetiza as ideias e resultados do *World Soundscape Project*, (Projeto Paisagem Sonora Mundial), em que trata da relação entre o homem e o ambiente sonoro que o circunda, o que denominou paisagem sonora: “a paisagem sonora é qualquer campo de estudo acústico. Podemos referirmo-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou a um ambiente acústico como paisagens sonoras” (Schafer, 1997, p. 23). Ao longo do texto, busca reconstituir ambientes sonoros do passado, aborda as transformações da Revolução Industrial e Elétrica sobre o ambiente acústico que mudaram a paisagem sonora das cidades, ao substituir os sons das ferramentas manuais e do canto dos pássaros pelos sons das indústrias, locomotivas, e motores a combustão, o que mais tarde foi chamado de poluição sonora, esboçando uma relação do som com a qualidade de vida. Aqui aparece o conceito de esquizofonia, que é a separação do som da sua fonte natural, proporcionada, inicialmente, pela invenção de equipamentos eletroacústicos para a transmissão e gravação do som. Também apresenta exemplos de

sistemas de notações gráficas, de descrição visual dos sons, que permitem a representação de sons que não são possíveis com a notação musical tradicional, levando a ressignificar o conceito de ruído. Ele trabalha com um conceito – emprestado de seu quase homônimo Pierre Schaeffer – de objeto sonoro, que diferente do objeto musical, não se relaciona com a linguagem da música em seu sentido tradicional, para definir a menor partícula de uma paisagem sonora.

É bem verdade que o cinema nunca foi mudo como se imaginaria a partir da popularização desta classificação para filmes antigos, anteriores ao cinema sonoro. Na sala de projeção, tocada ao piano para encobrir o ruído dos projetores, com pessoas atrás da tela lendo os diálogos, no passador do filme que contava histórias contextualizando as imagens, no barulho mecânico dos projetores, a sala de projeção tinha uma paisagem sonora característica.

E o cinema mudo ia muito bem, obrigado. Os filmes já não eram acompanhados somente pelos solitários pianistas, havia trios, quartetos, orquestras! A música ocupava espaço, no filme e na sala de projeção. Música original já era composta para os filmes, começando pelo *Assassinato do Duque de Guise*, composto por Saint Saens, em 1908, e embora não houvesse sons e diálogos sincronizados com os filmes, estes contavam muito bem suas histórias, tendo sempre sua fiel escudeira a seu lado. (Guerra, 2015, p. 29)

Os filmes não tinham som síncrono gravado junto aos fotogramas nas películas, e nem os dispositivos de gravação de imagens conseguiam gravar o som direto, mas o som estava lá. Os exemplos de som visualizado no cinema mudo se devem à escolha de planos, como o *close-up* de uma orelha que ouve algo ou de uma fonte sonora, como um sino badalando ou um instrumento musical, ou da reação das pessoas. Ao pensar a teoria do cinema a partir dos sentidos estéticos, no capítulo intitulado “Cinema como ouvido”, Elsaesser e Hagener (2014) percebem visualidades do som no cinema mudo, em que o som se materializa na tela a partir de um plano, como os apitos da locomotiva a vapor em *Metrópolis* (Fritz Lang, Alemanha, 1927), com a fumaça expelida transpondo o som para o campo visual, e também o som do trompete em *A última gargalhada* (F.W. Murnau, Alemanha, 1924), “em que a câmera voa, descorporificada, do instrumento musical até o ouvido do morador do fundo do pátio, que está perto da janela, traduzindo a propagação das ondas sonoras em movimento dinâmico de câmera”. (Elsaesser, Hagener, 2014, p. 216).

Com o início da industrialização do cinema e o som síncrono, poucos anos depois, o som foi tratado como parte menos importante no processo de produção de filmes, um elemento de redundância da imagem. Salvo algumas exceções, como o contraponto audiovisual de Eisenstein (2002), em que propunha um uso dialético do som. No cinema clássico, geralmente o som é analisado em relação à imagem: se a fonte do som pode ser vista no plano, se o som é diegético, se o som é síncrono à sua representação na tela, com o som em um papel de ilustração ou de conflito com a imagem. A professora Virgínia Flôres afirma que só algumas décadas à frente “que novas formas estéticas cinematográficas, com o som trabalhado de forma não coincidente com as informações visuais tornaram-se mais aceitas e justificadas, tanto pela crítica, quanto pelas teorias sobre o cinema moderno” (Flôres, 2021, p. 5), ao se referir aos cinemas novos, a *Nouvelle Vague*. Em seu estudo sobre a imagem-tempo, Gilles Deleuze reconhece este como o momento em que o cinema realmente se tornou audiovisual, trabalhando as duas imagens integralmente em suas potências e de formas independentes:

Se é verdade que o cinema moderno implica a ruína do esquema sensório-motor, o ato de fala já não se insere no encadeamento das ações e reações, e também não revela uma trama de interações. Ele se concentra sobre si mesmo, não é mais dependência ou pertencimento da imagem visual, torna-se uma imagem integralmente sonora, ganha autonomia cinematográfica, e o cinema torna-se realmente audiovisual. (Deleuze, 2007, p. 288)

Ao ganhar liberdade em relação à imagem, o som extrapola sua condição de elemento técnico e passa a ser considerado um meio de expressão artístico, um elemento criativo. Hoje, já possível afirmar que os estudos do som no cinema e audiovisual se consolidaram como um campo de pesquisa específico dentro do campo da Arte.

5.4.1 Paisagem sonora nos livros didáticos do PNL D

É esperado, e de certa maneira previsível, que noções de ecologia acústica e paisagem sonora figurem como um conteúdo de música para o componente curricular Arte, uma vez que estes conceitos foram citados expressamente nos PCNs Arte, documento que serviu de

referência durante mais de uma década. Também já debatemos anteriormente sobre o mosaico da formação em Arte dos estudantes da Educação Básica, em que necessariamente não têm todas as linguagens artísticas durante seus anos na escola. Falamos, ainda, sobre a formação específica dos professores e professoras em linguagens específicas, que fazem com que o livro didático de Arte, na intenção de atender a todas as linguagens da arte – ou por motivo de economia na elaboração e distribuição de um só título, invés de um livro para cada linguagem – acabem por não atender bem à nenhuma. Neste cenário, o conteúdo de paisagem sonora, que figura como conteúdo de Música, pode se prestar ao Cinema, com alguma adaptação.

Nos livros didáticos do triênio abordado nesta tese, o título *Todas as Artes* (Pougy; Vilela, 2016) apresenta a paisagem sonora logo no início do primeiro capítulo destinado à Música. O capítulo intitulado “Música e Estranhamento” inicia abordando a obra *4'33''*, de John Cage, uma obra experimental para conceituar o silêncio como inexistente, ou melhor, impossível de ser experienciado pelo ser humano. Nesta obra, a expectativa de ouvir notas musicais é frustrada pelos quatro minutos e meio de “silêncio”, apenas com sons da plateia. Após a conceituação de som e silêncio, o texto apresenta o conceito de paisagem sonora, a partir de Schafer, para tratar do conceito de som musical e as notas musicais como sons com alturas definidas. Ao longo do capítulo, que também aborda os sistemas de notação convencionais e não convencionais, a única prática proposta é a composição e execução de uma partitura não convencional, com instrumentos não convencionais.

No título *Arte por Toda Parte* (Ferrari *et al.*, 2016) a paisagem sonora é abordada no contexto da notação musical, refletindo sobre maneiras de registrar o som das coisas do dia a dia. Após um breve parágrafo apresentando a ideia e o conceito, e uma breve biografia de Schafer, o capítulo traz uma primeira sugestão de prática com os estudantes de se desenhar uma partitura não convencional de uma paisagem sonora. Em outra parte deste capítulo, chama a atenção o equívoco na denominação de instrumentos musicais que ilustram uma parte do conteúdo, ainda que não faça grande diferença para o ponto em questão: a imagem mostra um saxofone soprano e a legenda diz que é um oboé.

O título *Arte em Interação* (Bozzano; Frenda; Gusmão, 2016), já aborda a questão da escuta ativa logo no começo da apresentação dos conteúdos de música, e traz a proposta de atividade de maneira mais detalhada. Após a diferenciação entre música e ruído, a apresentação do trabalho de pesquisa de John Cage, e seu conceito de que o silêncio não existe como ausência total de sons, o texto propõe uma prática de escuta ativa de se escrever uma lista de sons que consegue ouvir num intervalo de trinta segundos, comparar a percepção dos sons com a percepção dos colegas e depois agrupá-las em uma grande lista no quadro de

giz. Esta proposta me lembra a minha primeira experiência com a percepção de paisagens sonoras, em uma aula na Escola de Música Villa-Lobos, tradicional conservatório mantido pelo Estado do Rio de Janeiro, com o saudoso professor Leopoldo. Tinha eu meus catorze ou quinze anos, lá pelo início dos anos 1990, quando, após uma breve explanação sobre o assunto, Leopoldo leva a turma para a Rua da Carioca a fim de que apreciássemos o som ao redor. Alguns instantes de olhos fechados e depois anotávamos os objetos sonoros que percebíamos em um pedaço de papel, repetimos umas quantas vezes o procedimento e depois subimos de volta ao prédio da escola e juntamos o resultado das nossas percepções sonoras no quadro de giz. Essa recordação me faz notar o quanto o professor Leopoldo estava antenado com as discussões sobre educação musical em seu tempo. Também me chamou a atenção o livro didático, em 2018, fazer referência a um quadro de giz, quando a maioria das escolas já substituiu esse dispositivo por quadros brancos, ou até por quadros interativos.

O título *Arte de Perto* (Rocha *et al.*, 2016), após uma breve introdução sobre sons graves, agudos e notação musical, traz o conceito de silêncio com John Cage e a obra experimental *4'33''*, e uma citação de Murray Schafer. No caderno do professor, há uma sugestão de exercício de percepção de uma paisagem sonora tal qual o título PNLD analisado anteriormente, em que os alunos anotam os sons que ouvem da paisagem sonora em uma folha de papel e depois compartilham o resultado com o restante da turma.

Por último, o título *Percursos da Arte* (Meira; Soter; Presto, 2016), embora cite o trabalho de Schafer em algumas passagens e tenha uma abordagem atualizada, apresentando muitos conceitos da arte a partir de referências afro-brasileiras e indígenas, não fala sobre paisagem sonora.

Conforme observado, todos os títulos abordam o trabalho de John Cage, sendo apenas um título que não fala sobre paisagem sonora. Em todos os quatro que trazem propostas de atividades o roteiro é mais ou menos o mesmo: contextualização ao apresentar a noção de ecologia acústica e paisagem sonora, mesmo que não cite o conceito, seguido de apreciação de uma paisagem sonora e seu registro gráfico com palavras ou notação não convencional. A mesma aula que tive, há mais de trinta anos, e que acredito não ser novidade naquele tempo. Ainda que se possa considerar, com boa vontade, a feitura de uma partitura não convencional como uma prática, nenhuma das atividades contemplou a criação de um ambiente acústico, de uma paisagem sonora, ou envolveu a criação de algum aspecto narrativo ou expressivo com o som. A proposta de atividade, via de regra, pode ser adaptada por quem aplica, no chão da sala de aula, e a triangulação neste ponto fica a cargo do professor ou professora que pode

sugerir maneiras de criação artística com os objetos sonoros, em um contexto filmico ou não, para as aulas de Cinema ou de Música.

5.4.2 O ponto de escuta na escola

Dentre estes vários caminhos e possibilidades de pensar as relações do som com o cinema, a pesquisa do professor Glauber Resende, sobre a construção do ponto de escuta por estudantes da Educação Básica, mostra uma oportuna observação da ecologia acústica na exibição e criação cinematográfica no ambiente escolar. Ele pensa uma geografia sonora da imagem fílmica a partir da noção de território, de paisagem e de espaço. “Observei como estudantes de educação básica se relacionam com sons do cinema e como constroem um ponto de escuta na relação com os sons” (Resende, 2013a).

A imagem cinematográfica como é hoje é também um ambiente acústico e que revela traços característicos da paisagem a qual se filma. Deste modo se filmarmos uma floresta, a imagem fornece uma paisagem sonora, enquanto que, se filmarmos uma larga avenida no centro de uma grande cidade, a paisagem sonora será de outra ordem. (Resende, 2021, p.1)

A atividade analisada neste capítulo foi objeto da dissertação de Glauber Resende, defendida em 2013, sobre uma prática de cinema e educação ao acompanhar as aulas da escola de cinema em uma escola pública de Educação Básica. Esta atividade de cinema e educação é criada a partir da noção de ponto de escuta, conceito criado pelo teórico de cinema e compositor Michel Chion, que tem duas acepções: uma espacial, de onde o espectador vê a imagem e escuta o som; e outra subjetiva, onde a personagem escuta os sons que também são escutados pelo espectador. A pesquisa se deu em algumas das escolas de cinema CINEAD. Na recém-criada Escola de Cinema do CIEP 175 – José Lins do Rego, no município de São João de Meriti, quase às margens da Rodovia Presidente Dutra, que liga o Rio de Janeiro a São Paulo, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. De fato, a escola foi contemplada por um edital público lançado pela Faculdade de Educação da UFRJ, no final de 2011, com a finalidade de criar escolas de cinema em escolas públicas de Ensino Fundamental da Rede

Pública do Rio de Janeiro. No ano seguinte, em 2012, o professor – que participou no curso de aperfeiçoamento, aberto pelo CINEAD para os professores do edital de criação das escolas de cinema – visitou as aulas da escola de cinema semanalmente. Os encontros aconteciam duas vezes por semana, com a direção e execução do projeto a cargo de um professor de Língua Portuguesa da escola e de um funcionário da secretaria que participaram de todo o curso de aperfeiçoamento. O grupo de alunos do projeto da Escola de Cinema era formado por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária média de 14 a 16 anos. A pergunta que motivou sua pesquisa é “como os espectadores, no caso, os alunos dessa escola de cinema em contexto escolar, percebem estes sons e constroem um ponto de escuta?” (Resende, 2013a, p. 57).

A curadoria de filmes, realizada em conjunto com os professores e a orientadora do projeto, visou identificar um possível endereçamento dos filmes para a construção de ponto de escuta por parte dos alunos como espectadores, isto é, filmes que tivessem questões de som pertinentes ao estudo do ponto de escuta. Um segundo critério foi a escolha de filmes nacionais, por uma questão metodológica, em que é apropriado projetar filmes nos quais o idioma seja o mesmo dos espectadores, neste caso, o português. E outro critério foi o de “valorizar a introdução do cinema nacional desde a pesquisa na universidade à Educação Básica, tendo em vista o momento que o país passa com a operacionalização de um projeto de lei que introduz o cinema na escola.” (Resende, 2013b, p. 26). Ele se referia à lei do cinema na escola, promulgada no ano seguinte, lei nº 13.006/14. Os filmes escolhidos após as reuniões de curadoria foram: *5x favela, agora por nós mesmos* (Brasil, Diretores: Wagner Novais, Rodrigo Felha, Cacau Amaral, Luciano Vidigal, Cadu Barcellos, Luciana Bezerra & Manaíra Carneiro, 2009), *Mutum* (Brasil, Direção de Sandra Kogut, 2007) e o curta-metragem de animação *Vida Maria* (Brasil, Direção de Márcio Ramos, 2006).

Para a exibição dos filmes, Glauber se valeu da pedagogia do fragmento, em que exhibe trechos selecionados de um filme, de acordo com o recorte do elemento cinematográfico em questão, neste caso o som. Considerou, ainda, a análise criativa do filme, que trata “de fazer um esforço de lógica e de imaginação para retroceder no processo de criação até o momento em que o cineasta [neste caso, também no lugar de *sound designer* ou de compositor] tomou suas decisões, em que as escolhas ainda estavam abertas” (Bergala, 2008, p. 130). Ou seja, contemplou propostas de Alain Bergala (2008), tomando por base de análise o ponto de vista sonoro, o ponto de escuta.

O professor atribui o exercício de imaginar da análise criativa como uma iniciação à criação cinematográfica, por conta desta possibilidade de o grupo de estudantes poder

produzir filmes posteriormente. Para a análise audiovisual, o grupo se valeu do método das máscaras, proposto por Michel Chion, que consiste em visionar várias vezes uma dada sequência, observando-a, ora mascarando a imagem, ora cortando o som. “Temos a possibilidade de ouvir o som, tal como é, e não como é transformado e mascarado pela imagem; e de ver a imagem tal como é, e não como é recriada pelo som” (Resende, 2013a, p. 146). Foram consideradas uma série de questões básicas sobre o filme – ou fragmento – visualizado: Há falas? Ruídos? Música? Qual o dominante sonoro mais destacado? Que sincronizações há entre imagem e som ou entre dois sons diferentes que produzem sentido e efeito na cena? E por fim fazer uma comparação entre som e imagem no que diz respeito à representatividade de cada uma.

A pesquisa do professor Glauber, junto à escola de cinema do CIEP 175 – José Lins do Rego, fez um percurso de quatro encontros com os estudantes, em que desenvolveram atividades de apreciação, contextualização e produção de filmes com a atenção voltada aos aspectos do som no cinema, passando pela exibição de trechos selecionados dos filmes, à análise criativa do som e o posterior processo de criação. Este roteiro, sugerido pelo professor, está em sintonia com a abordagem triangular para o ensino da arte (Barbosa, 2012), pois neste caso a abordagem triangular está deslocando a imaginação própria do fazer artístico para o fazer de conta próprio da pedagogia da criação.

5.4.3 Triangulações do ponto de escuta

Em uma prática de cinema e educação bem estruturada, o professor Glauber Resende mostra a intencionalidade em seguir a proposta pós-moderna do ensino da arte da abordagem triangular, inclusive notando a relação desta abordagem com a hipótese cinema de Bergala (2008) ao apresentar com propriedade a relação entre estes dois campos conceituais.

Desta forma, as atividades de aula que elaborei com os trechos dos filmes e as atividades com som nas aulas da pesquisa também levam em consideração esses critérios (anexo). À dialética ocultar e revelar, se acrescenta a força do binômio ver x fazer. Este último está em estreita relação com a abordagem triangular do ensino de arte (Barbosa, 1995) e com as ideias do próprio Bergala (2008), quando este fala acerca da passagem ao ato. Para ele, o aluno precisa ser iniciado no ato criativo. (Resende, 2013a, p. 63)

A fim de observar as possíveis triangulações na prática do ponto de escuta, vamos analisar a descrição das atividades desenvolvidas nos quatro encontros da escola de cinema e buscar pistas para a triangulação, os movimentos e atravessamentos do ler, fazer e contextualizar. Glauber dividiu os encontros em dois grupos e em duas etapas a oficina: as duas primeiras aulas centradas na apreciação e contextualização, e as duas últimas, mais centradas no processo de criação.

Na aula introdutória, foi realizada a exibição e discussão de três trechos dos filmes *Mutum* e *5x favela – agora por nós mesmos*. Este primeiro momento da aula é centrado na apreciação e contextualização, conforme indicado pelo professor, em que os trechos do filme são assistidos algumas vezes, passando pela análise criativa e pelo método das máscaras, ora omitindo a imagem, ora emitindo o som, e levando os alunos a refletir sobre as opções e possibilidades estéticas dos realizadores. Esta iniciação à criação cinematográfica da análise criativa vem ativar um zigue-zague na triangulação em que os estudantes, ao apreciar os fragmentos de filmes, são atravessados por dimensões expressivas ao pensar as possibilidades de expressão com o som e imagem em outros arranjos preteridos pelo realizador. Ainda que centrados na apreciação e contextualização, a dimensão criativa se fez presente.

Na segunda parte da aula, os estudantes circularam pelo espaço da escola a fim de realizar uma listagem e o registro dos sons que compõem a paisagem sonora da escola, identificando os objetos sonoros, os “diferentes sons que a escola produz”, como o sinal sonoro de início e término das aulas, as vozes de pessoas conversando nos corredores, os professores e professoras se comunicando com as turmas ao fundo, possíveis sons residuais da estrada próxima, em suma, registrando a paisagem sonora de diferentes ambientes escolares, como o pátio na hora do recreio e a aula de Educação Física. Este segundo momento, voltado ao registro dos sons que compõem os ambientes da escola, encontra eco no fazer artístico: da mesma maneira que um pintor prepara sua paleta de cores ao misturar os pigmentos, de acordo com sua intenção, na obra que vai criar, os estudantes cineastas registram os objetos sonoros que julgam dignos de interesse nesta vivência de ecologia acústica. Os atravessamentos da apreciação se dão à medida que notam um novo som – por vezes, um som que sempre esteve lá, mas se confundia com o “ruído de fundo”, com o barulho do mundo, que, de tanto ouvir, deixa-se de notar. Por vezes, sem se darem conta, a noção de ecologia acústica aflora nos estudantes a partir de uma escuta mais atenta, uma sensibilização à paisagem sonora. Uma vez gravados os sons, os alunos voltam à sala para a apreciação dos objetos sonoros registrados, e uma conversa sobre o processo de escuta destas paisagens. Para casa, mais uma rodada de registro de diferentes paisagens sonoras para a aula seguinte: os

sons que são do dia a dia dos estudantes no trajeto casa – escola, na vizinhança onde moram, na pracinha do bairro e onde mais demonstrarem interesse.

A segunda aula tem uma estrutura similar à do primeiro encontro, com a exibição de um filme no início, neste caso, o curta-metragem de animação *Vida Maria* com o método das máscaras, seguido de uma conversa sobre o som e a imagem. Neste encontro, os atravessamentos do fazer artístico são menos evidentes uma vez que não há a análise criativa, não são levados a imaginar possibilidades de sons e imagens como sendo o hipotético realizador do filme. No segundo momento deste encontro os alunos apresentaram os objetos sonoros registrados no horário extraescolar e, a partir da união destes novos objetos com os registrados no encontro anterior o professor propõe uma atividade: “criar uma história que trabalhe com três elementos sonoros, sendo que um dos elementos precisaria ser um silêncio de 5 segundos. Exemplo de tríade de sons: passos, silêncio, porta batendo. O exercício foi executado em grupos de três estudantes.” (Resende, 2013a, p. 65). A dinâmica final envolveu um zigue-zague na triangulação ao relacionar as três instâncias, enquanto um grupo apresenta, o outro grupo escuta e elabora uma história para o que foi escutado que é apresentada ao grupo responsável pela elaboração da história “original”, que por fim conta qual história motivou aquela escolha de organização de sons ao grupo ouvinte. Depois invertem-se os papéis para a repetição do exercício.

Na segunda etapa da oficina, em que as aulas são mais centradas no processo de criação, cada aula é dedicada a um exercício de cinema. Na terceira aula foi proposta a realização de um exercício em pequenos grupos, a regra do jogo era a seguinte: em vídeos de até 15 segundos “cada grupo teria que filmar alguma situação na qual não se evidenciasse o espaço onde se estava filmando. No momento final do exercício algum som que viesse do fora de campo apareceria e nos daria a informação do lugar onde se passava a cena.” (Resende, 2013a, p. 65). Neste exercício se dá a prática de elementos cinematográficos importantes, como a noção de plano, o espaço diegético e o fora de campo: o plano não pode ser muito aberto pois senão denunciaria a locação, o local onde se passa o fragmento de história. Esse som seria vindo de fora do campo visual da câmera, porém de dentro do espaço diegético.

Eu me aventuro a imaginar um vídeo que responda ao que se pede neste exercício, a título de ilustração: um plano de detalhe de dois pares de mãos infantis jogando bafó com figurinhas no chão (prática recorrente nos anos de Copa do Mundo de Futebol e seus sedutores álbuns com figurinhas dos integrantes de seleções dos países participantes). Som de campainha do interfone e uma voz de timbre que remeta a uma pessoa mais velha falando “– Meu filho, estou no banheiro. Atende pra mim!”, o que denuncia estarem em um apartamento

que um dos personagens mora. A estrutura desta aula tem uma configuração inicial na contextualização com atravessamentos do fazer cinema: são enunciadas as regras do jogo que devem ser seguidas por todos, imaginadas possibilidades e limitações relativas à técnica, às locações e à narrativa. O momento seguinte é o da realização, do fazer, desta vez com atravessamentos da contextualização, ao lembrar e seguir as regras do jogo, e termina com o momento da apreciação, ao exibir as produções para os colegas e assistir os filmes da turma. São três momentos distintos, o contextualizar, o fazer e por último o apreciar, com seus atravessamentos mútuos.

A quarta e última aula foi dedicada a um exercício de cinematografia que remeteu ao cinema dos primeiros tempos: o *tourné-montée*, termo na língua francesa para filmado-montado, ou ainda montagem na câmera. Este exercício faz parte da curadoria⁶⁰ de Alain Bergala (2011-2012) para o trabalho com cinema na escola e tem por principal referência ao cineasta Jonas Mekas. A regra do jogo é filmar todos os planos de um filme em continuidade, em ordem cronológica, na mesma ordem em que será apresentada ao espectador. Logo, pressupõe-se que não haverá montagem posterior e nem refilmagem de algum plano. Caso venha acontecer algum erro, deverá ser incorporado na narrativa do filme. Essas regras de jogo, aparentemente simples, imprimem ao exercício uma potência pedagógica única: convidam a dialogar na equipe e tomar decisões, obrigam a pensar antes de filmar e evitar erros de continuidade, aguzam a flexibilidade pois se algo sair errado, o filme deverá continuar alterando a ideia inicial, entre outras questões interessantes do ponto de vista do cinema e da educação.

No início da aula foi exibido um filme filmado-montado pelos professores da escola de cinema quando estavam fazendo o curso de capacitação, e após a exibição se discutiu sobre questões que envolvem a produção de um filme seguindo estas regras do jogo e podendo realizar o exercício em um único plano ou em mais de um, com uma regra a mais: “filmar aproximadamente um minuto, no qual os primeiros trinta segundos fossem coerentes entre imagem e som e na segunda parte do minuto a discordância deixasse o espectador confuso em relação à situação, lugar, fala etc., prévia.” (Resende, 2013a, p. 65). A partir desta regra do jogo, o som conduziria a atenção do espectador para a situação que está acontecendo “realmente”, isto é, diegeticamente.

Vou imaginar um vídeo obedecendo a essas regras do jogo, a título de ilustração como na aula anterior: Plano americano de um aluno de costas “vestindo” um violão, segurando o

60 Nas curadorias que Bergala ofereceu ao CINEAD em 2011 e 2012 foram propostos exercícios simples, mas pedagógica e cinematograficamente muito potentes, para serem realizados no curso de Aperfeiçoamento com os docentes (durante 2012), que depois realizariam com as crianças (2013).

instrumento na posição de tocar, mostrando fazer algum esforço ao lidar com as cordas do violão. Som de uma música virtuosística de violão solo, como uma peça de Yamandu Costa ou Dilermando Reis. Corta para um plano médio frontal do mesmo aluno com dificuldade para trocar uma corda do violão e ao lado um *smartphone* tocando a faixa de áudio com uma caixinha *Bluetooth*. Cuidado especial no *raccord* de som entre as imagens, desejável que se escolha um pedaço bem marcado da música, de preferência com um breque, uma ligeira pausa, e recuar 30 segundos da faixa de música para iniciar a gravação e depois, no momento certo, interromper o registro do primeiro *take* para voltar alguns segundos a música e começar a gravação do segundo *take* no momento certo, obedecendo às regras de continuidade para reforçar a diegese do som.

Como parte do planejamento da quarta aula, estava prevista ainda a apreciação e a discussão dos exercícios produzidos pelos alunos, o que ficou para um próximo encontro extra, no qual se debateu acerca dos exercícios e do processo criativo e técnico dos filmes realizados pela turma. Esta última aula prevista seguia uma estrutura similar às duas primeiras, ao começar com a apreciação da obra cinematográfica, no caso, o filme realizado pelos professores durante o Curso de Aperfeiçoamento Cinema na Escola, antes da criação da escola de cinema no CIEP. Após a apreciação do filme com seus atravessamentos naturais em função do repertório audiovisual dos alunos, vem o momento da contextualização ao apresentar novas regras do jogo: o filmado-montado. Neste segundo momento os atravessamentos do fazer e da apreciação ganham força pela quantidade de informação nova – se fosse um exercício que os alunos já estivessem acostumados, possivelmente seriam de menor ordem pois trabalhariam numa zona de conforto. Uma vez realizado o exercício de cinema, a aula termina com a apreciação e a discussão dos exercícios filmado-montado realizados pelos estudantes, em que se discutiu o processo criativo e as possibilidades cinematográficas dos filmes realizados pela turma, retomando o momento inicial da aula, desta vez, com um atravessamento mais expressivo do fazer artístico.

O conceito de paisagem sonora tal qual concebido por Schafer opera entre a música experimental, música concreta e a ecologia acústica, ao pensar os objetos sonoros como elementos do ambiente acústico de determinado lugar. Embora largamente utilizada como um exercício de sensibilização estética para a música e para o universo de sons de maneira geral, a criação artística com os objetos sonoros aponta para possibilidades de caminhos a serem trabalhados nas linguagens da educação musical e do ensino do cinema nas escolas. Na educação musical, experiências e vivências de registro de objetos sonoros para a (nem sempre) simples análise do ambiente acústico e para a criação de música concreta e de música

experimental, em um sentido *lato*, com propostas de atividades nos livros didáticos de Arte e em programas de aulas de música. Nas práticas de cinema e educação, do ensino formal e de oficinas, como um caminho a ser desbravado, ao fazer dialogar a imagem da tela com o som que pode se dar de diferentes maneiras: como o som que o personagem ouve, como um som fora de campo, como um som fora do espaço diegético, como uma memória de um personagem, isto é, como reflexo ou contraponto.

A noção de ponto de escuta tem uma acepção espacial, na qual o espectador vê a imagem e escuta o som relativo àquela imagem; e outra acepção subjetiva, na qual o espectador escuta os mesmos sons que o personagem. Ao elaborar regras do jogo e realizar atividades voltadas ao ponto de escuta, Glauber construiu junto a estudantes pontos de escuta espaciais e subjetivos em fragmentos de filmes produzidos pela turma.

O ponto de escuta de Michel Chion encontra tangências com as pesquisas de André Gaudreault e François Jost, que desenvolvem o conceito de focalização cinematográfica a partir da focalização de Gérard Genette. O conceito, elaborado para a literatura, reflete uma relação de saber entre o narrador e seus personagens. Gaudreault e Jost propõem uma separação entre o ponto de vista visual e o ponto de vista cognitivo em sua focalização cinematográfica, através da ocularização e da auricularização, sendo a ocularização como a relação entre o que a câmera mostra e o que o personagem deve ver. Na auricularização há a observância do ponto de vista sonoro, na relação de saber entre o narrador e os personagens. “A elaboração de um ponto de vista sonoro, ou melhor, auricular, não representa nenhuma surpresa. Isso se realiza por meio do tratamento dos ruídos, das palavras, da música, ou seja, de tudo que é audível. Por uma simetria em relação à ocularização, chamaremos esse processo de auricularização” (Gaudreault; Jost, 2009, p. 172)

Ao longo da reflexão, os autores franceses citam obstáculos para se construir a posição auditiva de um personagem: a localização dos sons, que flutuam no espaço de projeção, desprovido da dimensão espacial (salvo casos de sistemas de som dedicados como o 5.1); individualização da escuta na ambiência sonora; e a inteligibilidade dos diálogos, com uma codificação de um tipo de verossimilhança sonora sem ambiências e músicas muito altas durante as falas dos personagens. As categorias da auricularização ajudam a pensar o ponto de vista do personagem a partir do som, isto é, o ponto de escuta: Na auricularização interna secundária a restrição entre o que é ouvido e escutado se dá por meio da montagem e ou da representação visual; na auricularização interna primária quando o som é filtrado pelo ouvido de um personagem; e na auricularização zero os sons não são produzidos por alguma instância

diegética, remetem ao narrador implícito ou são providos por alguma fonte que não estão no espaço diegético do filme.

5.4.4 Aguçando a audiovisualização

Os filmes articulam a expressão cinematográfica por meio de imagens em movimento e sons, elementos estéticos herdados do cinema clássico. No entanto, quando nos referimos às obras audiovisuais comumente falamos só da visão: ver um filme e assistir à televisão, *see a movie* e *watch TV* em inglês, *regarder un film* em francês. As teorias do cinema refletem este predomínio do aspecto visual sobre o sonoro ao dar um tratamento menor aos aspectos sonoros e, em alguns casos, nem mesmo abordá-los. Percebo um reflexo deste tratamento teórico, na maioria dos casos, ao conversar com pessoas que trabalham com ensino da arte que, talvez pela ausência de um domínio específico do cinema como linguagem da arte, talvez por não ser levado a refletir sobre o cinema como uma modalidade autônoma para o componente curricular Arte, faz com que ele seja tratado como um adendo das Artes Visuais. “– Acho que o professor (ou professora) de Artes Visuais é a pessoa mais capacitada para dar as aulas de cinema”, inclusive pessoas que tenho grande consideração acadêmica e que me fizeram dar dois passos atrás na pesquisa para recalibrar os conceitos e voltar a seguir o caminho de investigação.

Longe de pretender proibir determinadas áreas de formação ou fazer uma reserva de mercado para educadores audiovisuais, penso que o cinema é bem-vindo em todas as áreas de conhecimento, como criação, como a arte das imagens em movimento ou até em diálogo com algum ponto do currículo. Faço um paralelo com as Artes Visuais e a Música, que em uso instrumentalizado também colaboram em diversas áreas do conhecimento. Porém, ensinar Música ou Artes Visuais partindo de – ou até limitando – seu uso instrumentalizado não se mostra produtivo, e o mesmo penso do Cinema. Em relação ao som, esta preponderância do aspecto visual sobre o aspecto sonoro do cinema se mostra limitante para a teoria cinematográfica, em que analisa partes do todo e perde a noção do geral como uma unidade estética.

O conceito de Ponto de Escuta, tal qual apresentado por Michel Chion e trabalhado por Glauber (Resende, 2013a) se relaciona diretamente com o estudo sistemático da relação entre

som e imagem e está inserido em um contexto mais amplo do que Chion (2011) denomina como audiovisual. Ele atualiza o conceito de espectador, termo ligado aos aspectos visuais de um filme, para audiespectador, considerando o aspecto sonoro do cinema “em uma atitude perceptiva específica, que, nesta obra, propomos chamar a audiovisual.” (Chion, 2011, p. 7)

O objetivo deste livro é mostrar como, na verdade, no contrato audiovisual, uma percepção influencia a outra e a transforma: não «vemos» a mesma coisa quando ouvimos; não «ouvimos» a mesma coisa quando vemos. O problema já não é, portanto, o de uma suposta redundância entre os dois domínios, nem de uma relação de forças entre eles (a famosa questão, levantada nos anos 1970, «o que é mais importante, o som ou a imagem?»). (Chion, 2011, p. 7)

Esta relação entre a percepção visual e auditiva é percebida no campo da audiovisual como uma influência mútua, na qual o entendimento da imagem do plano influencia e é influenciado pelos sons que o compõem (o que poderia ser apresentado como “o entendimento do som do plano influencia e é influenciado pelas imagens que o compõem”). Via de regra, esse valor pode ser acrescentado pelo texto (falas, locução) e pela música, “até dar a crer, na impressão imediata que dela se tem ou na recordação que dela se guarda, que essa informação ou essa expressão decorre «naturalmente» daquilo que vemos e que já está contida apenas na imagem” (Chion, 2011, p. 12) dando a impressão de que o som é inútil ou redundante com a imagem. Esse valor se dá de duas maneiras: o valor acrescentado pelo texto, o que chama de vococentrismo, em que o texto estrutura a visão; e o valor acrescentado pela música, com o efeito empático em que a música exprime a sua participação na emoção e no ritmo da cena, e efeito anempático, em que a música não acompanha a emoção e o ritmo da cena, por vezes fazendo um contraponto. “Existem também músicas que não são empáticas nem anempáticas, que têm um sentido abstrato ou uma mera função de presença, um valor de placa informativa” (Chion, 2011, p. 15) e, neste caso, sem ressonância emocional. O som exerce influência sobre as percepções de tempo e de movimento na imagem cinematográfica, assim como o plano exerce influência sobre a paisagem sonora.

A abordagem triangular dos exercícios propostos pelo professor Glauber na escola de cinema contribuiu na mudança dos alunos de espectadores para audiespectadores ao sensibilizá-los para as nuances e sutilezas da montagem das imagens com o som; na análise criativa, ao imaginar as possibilidades de criação e a considerar a imagem junto ao som e não

o som apenas como complemento da imagem. Ao considerar o ponto de escuta pelo exercício das máscaras, o aluno cineasta tem a oportunidade de ressignificar o entendimento do plano e do som, e ao propor outras possibilidades para a montagem dos planos sonoros, transita entre as categorias sem perceber, de forma intuitiva. É uma diferença entre uma abordagem moderna no ensino da arte que abordaria a questão do som sem estabelecer as regras do jogo, (um *laissez faire* de livre expressão que seria muito divertido para os alunos e alunas, mas que não levaria a uma sensibilização estética) de uma abordagem que considere as dimensões do fazer, contextualizar e apreciar o plano de maneira dialógica, uma recriação em vez de uma releitura.

Ao longo do livro dedicado à audiovisualização, Chion analisa o entendimento da relação entre som, a sua fonte ou causa, e a percepção, reconhecendo três diferentes maneiras de relacionar estes aspectos, constituindo diferentes tipos de escutas. A escuta causal guarda relação com o timbre, o objetivo de conseguir informação sobre a sua causa ou fonte, categorizando-a – se é um som de origem animal ou humana, se é o som de alguma máquina – enfim, um som que remete a uma visualidade de algo ou alguém. “A escuta causal pode efetuar-se a diferentes níveis. Podemos reconhecer a causa exata e individual: a voz de uma pessoa determinada, o som de um objeto único entre todos. Mas este reconhecimento raramente se faz a partir do som isolado, fora de qualquer contexto” (Chion, 2011, p. 27). A escuta semântica é relativa a um código ou linguagem, com a interpretação de mensagens através do som considerando um sistema de significados. Se trata de uma escuta baseada em conhecimento prévio e convenções socioculturais, e neste grupo estão as falas, diálogos, sinais sonoros como alarmes e códigos de telegrafia. “Evidentemente, a escuta causal e a escuta semântica podem exercer-se paralela e independentemente numa mesma cadeia sonora. Ouvimos simultaneamente aquilo que alguém nos diz e como o diz.” (Chion, 2011, p. 29), isto é, ouvimos um som que reconhecemos como a voz humana e ao mesmo tempo entendemos o código que é a mensagem na língua portuguesa por exemplo. E a escuta reduzida é focada no som e nas suas características relativas aos seus parâmetros, sem preocupação sobre causa ou significado; são os objetos sonoros de Pierre Schaeffer que devem a existência à tecnologia de gravação dos sons e da possibilidade de repetição dos objetos sonoros em ambientes controlados, que conduz a atenção para fora da preocupação em estabelecer um vínculo causal ou simbólico.

No exercício proposto durante o terceiro encontro da oficina, em que “cada grupo teria que filmar alguma situação na qual não se evidenciasse o espaço onde se estava filmando, no momento final do exercício algum som que viesse do fora de campo apareceria e nos daria a

informação do lugar onde se passava a cena” (Resende, 2013a, p. 65). O que se observa é uma mudança no status da escuta. No fragmento de filme que imaginei seguindo a regra do jogo, ao ouvir a campainha a escuta é causal, pois se reconhece o sinal sonoro de um aparelho elétrico, podendo ser um telefone, uma campainha, um computador. Ao ouvir a voz do adulto começa a se dar ao mesmo tempo a escuta semântica, em que se reconhece a voz de um adulto e se tem um senso de localização, pois entendemos a mensagem da fala e contextualizamos a fonte: é a voz de um responsável de uma das crianças e elas estão em uma residência, a campainha é do interfone de casa, “tem alguém nos chamando”.

No exercício da aula seguinte, de “filmar aproximadamente um minuto, no qual os primeiros trinta segundos fossem coerentes entre imagem e som e na segunda parte do minuto a discordância deixasse o espectador confuso em relação à situação, lugar, fala etc., prévia.” (Resende, 2013a, p. 65) acontece mudança de níveis da escuta causal, de uma causa genérica, em que se categoriza “ouço o som de um violão” para uma causa individual “o som é de uma gravação de um violão, uma faixa do disco do Yamandu no *spotify*”. Este trânsito entre as categorias de escuta levam os alunos da escola de cinema a trabalhar a noção de ponto de escuta, a refletir sobre a relação entre a imagem e o som em igual importância e não como o som sendo um acessório da imagem. As práticas envolvendo a apreciação de paisagens sonoras nas atividades de aula conduzem os estudantes a uma escuta reduzida; as práticas de criação cinematográfica envolvendo paisagens e objetos sonoros tal qual proposto e realizado pelo professor Glauber (Resende, 2013a) conduzem os estudantes a transitar entre os diferentes modos de escuta propostos por Chion (2011), levando-os a serem verdadeiros audioespectadores conscientes de sua posição.

A escuta reduzida é diretamente relacionada com a paisagem sonora e as práticas propostas nos livros didáticos e no grupo de aulas analisadas anteriormente neste capítulo. Pierre Schaeffer conceituou como escuta reduzida a escuta que trata das formas específicas do som sem considerar sua causa e seu sentido. O termo “reduzida” vem da redução fenomenológica de Edmund Husserl, de se colocar o mundo entre parênteses, se concentrar na experiência em foco que, no caso do objeto sonoro, se refere aos sons por eles mesmos, qualificando-os sem levar em consideração sua fonte ou seu sentido.

Esse ponto dialoga em algum grau com os parâmetros do som – altura, duração, timbre e intensidade – que são conteúdos recorrentes de música em livros didáticos e provas do Enem. Tais parâmetros não levam em consideração a fonte ou o contexto do som, se referem a uma escuta reduzida em seus fundamentos essenciais. “Quando identificamos a altura de uma nota ou os intervalos entre dois sons, estamos a fazer escuta reduzida sem o saber, pois a

altura é um caráter específico do som, independente da identificação da sua causa ou da compreensão do seu sentido” (Chion, 2011, p. 30). A altura é a frequência do som, se mais grave como um trombone ou aguda como um passarinho, e é definida em sons musicais como uma nota no piano e indefinida em ruídos, que embaralham várias frequências; duração é o tempo que o som leva soando; timbre é a cor característica de cada som que, entre outras coisas, possibilita também reconhecer a sua fonte; e intensidade é o volume do som.

Também existem termos populares para descrever os sons em sua forma reduzida, e é comum o técnico de som ouvir de algum músico ou cliente para regular a equalização do som “– Coloca mais brilho no violão! Este agudo está sem vida! A voz no microfone está com um som bem abafado!”. Ao reconhecer e registrar os objetos sonoros que compõem uma paisagem em um inventário descritivo dos sons, o aluno está atento às características de cada som e busca meios e critérios sonoros para classificá-los. A questão é que os quatro parâmetros do som não são suficientes para descrever suas características perceptivas, sendo necessário recorrer a outras classificações e outros termos; e também há sons que não têm altura definida, como o raspar de uma pá de lixo feita de metal num chão de cimento, em que soará uma infinidade de frequências próximas e misturadas.

No entanto, a escuta reduzida tem a imensa vantagem de abrir a escuta e de afinar o ouvido do realizador, do investigador ou do técnico, que assim conhecerão o material de que se servem e dominá-lo-ão melhor. Com efeito, o valor afetivo, emocional, físico e estético de um som está associado não só à explicação causal de que falamos, mas também às suas qualidades específicas de timbre e de textura, ao seu frêmito. Tal como no plano visual, um realizador ou um diretor de fotografia têm tudo a ganhar em refinar o seu conhecimento da matéria e da textura visuais, mesmo que nunca façam filmes abstratos. (Chion, 2011, p. 31)

Classifico o estudante da educação básica na categoria realizador que tem sua escuta ampliada pela escuta reduzida, o que parece um paradoxo se não atentarmos ao conceito de redução na escuta. Para Chion, a escuta reduzida é relacionada com a situação acusmática de maneira mais ambígua do que Pierre Schaeffer, criador dos dois conceitos, concebia. O acusmático tem sua origem em Pitágoras, que ensinava atrás de uma tela para que a sua imagem não distraísse os discípulos, intensificando assim a atenção na mensagem. Na escuta acusmática, a fonte sonora não é visível, ouvimos sem perceber a causa e origem do som. O

rádio, o *mp3* ou o telefone, que transmitem e reproduzem sons sem mostrarem o emissor, são mídias acusmáticas.

Ao cunhar o conceito, Schaeffer chama a atenção para características sonoras que a visão do plano esconde, ao reforçar a percepção de determinados sons, desviando a atenção de outros sons e nuances. De acordo com ele a acusmática possibilita uma escuta que revela o som em todas as suas dimensões, encorajando “por si mesma a escuta reduzida, ou seja, o afastar-se das causas ou dos efeitos em proveito de uma identificação consciente das texturas, das massas e das velocidades sonoras.” (Chion, 2011, p. 32).

A escuta reduzida está presente na apreciação de uma paisagem sonora, ao separar mentalmente os sons para classificá-los e agrupá-los em categorias de acordo com suas características. A situação acusmática ganha preponderância ao registrar objetos sonoros e a partir da apreciação repetida dos sons gravados, classificá-los. Nas atividades da oficina de cinema, a escuta acusmática aconteceu no exercício das máscaras, ao apreciar o som dos fragmentos de filmes sem a imagem, atentando às nuances e características dos sons que a compõem; também no registro de objetos e paisagens sonoras realizados no horário extraclasse entre os dias das aulas de cinema. O roteiro de desenvolvimento da percepção sonora pela escuta acusmática se dá em determinada ordem: num primeiro momento de apreciação dos objetos sonoros registrados, um efeito contrário, em que a não-visualização das fontes faz com que os estudantes tentem perceber o que origina cada som e procurar indícios de identificação da causa, numa tentativa de representação concreta e de busca por um paralelo na representação visual.

A partir da escuta acusmática repetida de determinado som, graças às tecnologias de gravação e reprodução, se torna possível perceber melhor as características específicas de cada som, suas nuances, suas possibilidades de classificação relacionadas às suas características. Para um ouvinte exercitado, como os estudantes que tiveram oportunidade de participar destas aulas do ponto de escuta, a escuta causal e a escuta reduzida acontecem em paralelo, mas para que elas aconteçam se faz necessária a sensibilização para o ponto de escuta e para a paisagem sonora.

Estas três atitudes de audição – causal, semântica e reduzida – se sobrepõem e se combinam no cinema, pois o som é um meio de manipulação afetiva e semântica em múltiplas combinações. O som de um filme pode nos sensibilizar esteticamente, como os sons de uma respiração ofegante, de um gatinho ronronando ou de um coração pulsando, e pode acrescentar valor à imagem ajudando a interpretar o sentido do plano realçando o que sem o som não seria notado ou seria interpretado de outra maneira. Logo, os sons em um filme

podem conduzir o audioespectador a mudar entre as atitudes de audição por dois trajetos: sendo visualizado e depois acusmatizado, o som é diretamente associado a uma imagem, e depois, ao longo do filme, o som tornar a ser ouvido como acusmático, remetendo à cena primeira. Como exemplo hipotético, em filmes de terror ao ouvir determinado padrão de passos com timbre específico em uma imagem do assassino caminhando, depois ao ouvir o som dos passos acusmáticamente em outras sequências do filme o audioespectador sabe que o assassino está por perto, o que realça a sensação de suspense e cria uma nova dimensão para o objeto sonoro, o som isolado. Ou bem, o som pode seguir um trajeto de ser acusmatizado e depois visualizado, em que se ouve determinado som repetidas vezes ao longo do filme e só depois se visualiza a fonte de tal som, também muito caro aos filmes de suspense. Neste caso, “próprio dos filmes de mistério e de ambiente, preserva durante muito tempo o segredo da causa e do seu aspecto, antes de a revelar. Mantém um suspense, uma expectativa, e constitui em si mesmo um processo dramático puro.” (Chion, 2011, p. 61).

A oposição entre som visualizado e som acusmático se relaciona com o conceito de fora de campo, ao propor uma classificação para os tipos de som no cinema: o fora de campo é o som que está no espaço diegético do filme, faz parte do mundo em que a história se passa, porém é acusmatizado, a fonte do som não é visualizada em determinado plano, ou mesmo durante todo o filme. “Em sentido estrito, o som fora de campo no cinema é o som acusmático relativamente àquilo que é mostrado no plano, ou seja, cuja fonte é invisível num dado momento, temporária ou definitivamente.” (Chion, 2011, p. 62). O som que está no espaço diegético e cuja fonte aparece na tela, por sua vez, é chamado em inglês de *onscreen*, som na tela; e o som acusmático que está fora do espaço diegético do filme é chamado de *off*, som fora da tela. É o caso das narrações em *voice-over* de filmes de ficção e muito popular em documentários expositivos, assim como o de músicas em trilha sonora que criam uma ambiência mas não estão na história.

O conhecimento destas nuances que compõem a audiovisão de Chion nas atitudes de audição causal, semântica e reduzida possibilita o estabelecimento de regras do jogo para a criação de exercícios cinematográficos que dialogam com o ponto de escuta, tal qual desenvolvido na escola de cinema do CIEP, e inspira a criação de outros exercícios a partir do conceito de escuta acusmática, fora de campo, *off*.

Exercícios sugeridos na literatura de cinema e educação:

- O som revela o que a imagem oculta: filmar procurando forçar a atenção do espectador para o som que é diferente da imagem e completa sua informação. (Bresson, 2005)
- Em um filme de 60 segundos de duração, gravar 30 segundos fazendo pensar ao espectador uma coincidência entre imagem e som e nos 30 segundos finais revelar a contradição. (Fresquet, 2010)
- Gravar 3 sons diferentes e compor narrativas diversas ao alterar a ordem entre eles. (Fresquet, 2010).
- Filmar alguma situação na qual não se evidenciasse o espaço onde se estava filmando. No momento final do exercício algum som que viesse do fora de campo apareceria e nos daria a informação do lugar onde se passava a cena. (Resende, 2013)
- Filmar aproximadamente um minuto, no qual os primeiros trinta segundos fossem coerentes entre imagem e som e na segunda parte do minuto a discordância deixasse o espectador confuso em relação à situação, lugar, fala etc, prévia (Resende, 2013)
- Com o gravador do celular ou câmera fotográfica, cada estudante grava até dois sons representativos da comunidade. A imagem não deve aparecer. Os estudantes devem ouvir os áudios captados e pedir que os colegas identifiquem os sons. O que produz os sons que escutamos? O que mudaríamos na cidade a partir de nossa escuta? (Migliorin et al, 2016).

Algumas propostas de exercícios de cinema para as aulas:

- Criar uma sequência que integra uma hipotética história mais longa ou filmar um curta de até dois minutos em que um objeto sonoro é parte importante da narrativa e se apresenta acusmaticamente por todo o filme, isto é, não aparece na tela em momento algum;
- Realizar um ensaio em vídeo *tourné-montée* filmado a partir do ponto de escuta do protagonista;
- Realizar um ensaio em vídeo filmado intercalando o ponto de vista e ponto de escuta dos personagens;

- Criar uma cena em que um personagem tem o ponto de escuta de outro personagem (como uma escuta telefônica, ou uma escuta de espionagem).

Estas práticas audiovisuais quando conjugadas com a sensibilização para o ponto de escuta proporcionam um eixo para a triangulação no ensino da arte com o cinema partir da paisagem sonora e da ecologia acústica, sendo o ponto mais importante o cuidado para se trabalhar a apreciação e contextualização com o objetivo de conseguir melhores resultados nas práticas, isto é, conseguir conduzir os alunos e alunas de espectadores à condição de audioespectadores.

6 MOMENTO YOUNGBLOOD

O Momento Youngblood é dedicado ao cinema expandido, um reflexo do fenômeno da digitalização da imagem, apontando para outras possibilidades do cinema além do filme narrativo. A interlocução com a educação parte do conceito de sala de aula expandida em que os elementos e dimensões da forma cinema se adaptam ao contexto escolar e resultam em expansões do cinema, assim como a prática e a fruição cinematográfica em ambientes distintos da sala de projeção resultam em uma sala de aula expandida. Na parte dedicada às práticas do cinema expandido vamos analisar um grupo de aulas de arte em turmas de ensino médio em contexto de isolamento social, com exercícios de cinema desenvolvidos em ensino remoto, e observar o diálogo da produção de cinema estudantil com a apropriação de fragmentos de imagens e sons para ressignificá-los pela montagem, com a produção de novos conteúdos baseada na remixagem.

6.1 MOMENTO YOUNGBLOOD – O CINEMA EXPANDIDO

O terceiro momento cinematográfico coincide com a expansão tecnológica da cibernética que a impõe na forma quase ilimitada do cinema expandido. O cinema deixou de ser o nome de uma arte singular para se tornar o de uma utopia política e estética. Esta é a hora de Youngblood. (Vancheri, 2018).

Vancheri batiza o terceiro momento de sua história do cinema em homenagem ao teórico e crítico de cinema estadunidense ligado ao cinema alternativo Gene Youngblood, autor de uma obra seminal sobre a arte audiovisual: *Expanded Cinema*. Publicado nos anos 1960, em um contexto de contracultura e de resistência à guerra do Vietnã, ele trabalha o conceito de cinema expandido, que traz a reboque um grupo de novos conceitos para refletir e analisar a arte de sua época. O cinema expandido diz respeito à realização de obras audiovisuais exibidas de maneira diferente da sala de cinema tradicional. Trata-se de um reflexo do fenômeno da digitalização da imagem, com parte da produção realizada por artistas visuais fora da formação do cinema. Esse conceito aponta para outras possibilidades do cinema além do filme narrativo.

O pensamento de Youngblood teve a influência da vanguarda norte-americana e do cinema estrutural – termo que foi criado na década de 1960, mesma época do cinema expandido, para reunir filmes com características semelhantes – tendo alguns artistas de vanguarda aderido ao cinema expandido. O cinema de vanguarda norte-americano surgiu em meados da década de 1940, e os formatos predominantes no movimento são médias e curtas-metragens que apresentavam diversas inovações técnicas e estilísticas com uma forte presença de mulheres cineastas.

Em *Visionary Film* (Sitney, 2002), um dos primeiros livros sobre a história do cinema experimental nos Estados Unidos, o historiador do cinema de vanguarda americano P. Adams Sitney identifica quatro técnicas principais para caracterizar os filmes estruturais: a posição fixa da câmera; o efeito de cintilação; refotografar fora da tela; e a impressão em *loop*. Essas técnicas de uso comum por cineastas experimentais na década de 1960 propiciam a criação de um cinema que leva a pensar o que é a experiência do filme, quais as expectativas da plateia. Em *Wavelength* (Comprimento de onda), filme do ano de 1967, o cineasta experimental Michael Snow realiza um plano aberto de uma sala de estar com 45 minutos de duração e um lento movimento de zoom até fechar o plano em uma fotografia pendurada na parede. Tanto o cinema de vanguarda quanto o cinema estrutural tinham a essência de explorar os limites e os mecanismos da mídia, aspecto que vai se refletir no trabalho de Youngblood.

O cinema expandido tem como fim expandir a consciência, não é apenas sobre um cinema com mais projetores, mais imagens. Há uma ideia social utópica por trás, de um novo tipo de política e senso de comunidade, particularmente por conta da época do final dos anos 60 e os movimentos de resistência à guerra do Vietnã. O conceito tem um alcance que vai das práticas de filmes experimentais até a sequência de *Stargate em 2001 Uma Odisseia no Espaço*⁶¹, e, de acordo com o autor, não está restrito à arte de vanguarda e sim a novas formas de expandir a mente através do aparato cinematográfico. Segundo ele, o cinema expandido “tem sido um exercício de técnica em que se desenvolve gradualmente uma verdadeira linguagem cinematográfica com a qual se expande ainda mais as capacidades comunicativas do ser humano e assim sua consciência”⁶² (Youngblood, 1970, p. 75).

O cineasta experimental Stan VanDerBeek foi um dos responsáveis por este movimento de expandir o cinema, conhecido por sua instalação *Movie Drome*⁶³. A instalação,

61 *2001: A Space Odyssey*. Dir. Stanley Kubrick. EUA, 1968.

62 has been an exercise in technique, the gradual development of a truly cinematic language with which to expand further man's communicative powers and thus his awareness. (versão original em inglês)

63 Para uma visita virtual a um *movie drome*: <https://youtu.be/GUn6ssvNj9Q>. Acesso em outubro de 2023.

de meados da década de 1960, era composta por um domo para a exibição de uma obra multissensorial com múltiplas projeções de imagens nas paredes internas com projetores de diversos formatos e bitolas de filmes, a audiência, deitada no chão com almofadas e cobertores, e um palco com show de luzes e música ao vivo. Em suma, uma instalação ambiental para sobrecarregar os sentidos auditivos e visuais com uma combinação de arquitetura, cinema, música, em uma confluência de mídias.

Figura 20 - Stan VanDerBeek e o *Movie Drome*



Fonte: <https://www.stanvanderbeekarchive.com/artists/tFzRGnN/stan-vanderbeek/SmTa8j6/stan-vanderbeek-movie-drome-1965/>. Acesso em outubro de 2023.

VanDerBeek publicou textos com seus pensamentos sobre cinema em que refletia sobre as possibilidades de desenvolvimento a partir da tecnologia. Entre estes textos, no manifesto chamado *Cultura: Intercom e Cinema Expandido* (VanDerBeek, 1966) ele apresenta o aparato cinematográfico *Movie Drome*, relatando suas pretensões que diziam respeito ao desenvolvimento de uma linguagem pictórica internacional com a finalidade de tornar o público mundial autoconsciente de si mesmo para a concretização da coexistência pacífica.

Esta linguagem universal conduziria a um processo educacional, pois tinha a proposta que “combinemos dispositivos audiovisuais em uma ferramenta educacional: uma máquina de

experiência ou intercomunicador cultural.⁶⁴” (VanDerBeek, 1966, p. 16) e prossegue vislumbrando possibilidades de utilização do domo, pois “Infinitas variações filmicas e imagéticas desta ideia são possíveis na ciência, matemática, geografia, arte, poesia, dança, biologia, etc. Esta ideia poderia ser infinitamente variada por cada grupo cultural e nacionalidade que a assumiu como um projeto.⁶⁵” (VanDerBeek, 1966, p. 18). Observa-se a preocupação com aspectos da educação, que o aparato multissensorial teria finalidade ou possibilidade de utilização em processos educacionais, levando em consideração as diferentes áreas de conhecimento e possibilidades de intercâmbio cultural.

Outro artista proeminente na expansão do cinema foi Andy Warhol, mais conhecido por sua expressão na Pop Art. No evento *Exploding Plastic Inevitable* o artista norte-americano promovia múltiplas projeções de filmes e câmeras ao vivo, em um ambiente com música em alto volume da banda *Velvet Underground and Nico*, com quem Warhol desenvolveu uma produtiva parceria. Tal qual o *Movie Drome*, o *Exploding Plastic Inevitable* era um evento multimídia, com um senso do que entendemos hoje por cinema expandido. Warhol foi pioneiro no cinema experimental de vanguarda, produzindo filmes de extensa duração como *Empire*, com a duração de oito horas de filme em preto e branco registrando a mudança da luz sobre o *Empire State Building* em Nova York com a exibição em uma velocidade de projeção menor, com 16 em vez de 24 quadros por segundo; e *Sleep*, de cinco horas de duração, filmando uma pessoa dormindo, ambos os filmes de 1964. Entre suas provocações estava testar os limites do cinema, da experiência da duração, testar os limites do que as pessoas aceitam como cinema.

No regime de visualidade de nossos tempos, no século XXI, podemos pensar de maneira diferente, acostumados que estamos com exposições de obras audiovisuais em galerias e museus, porém os filmes de Warhol eram concebidos como filmes cinematográficos ou cinemáticos, como uma espécie de instalação para uma sala de cinema; e ainda projeções duplas incorporando vídeo ao vivo como em *Outer and Inner Space*, de 1965. O trabalho de Warhol se identificava com a expansão dos ambientes cinematográficos, com que o cinema é e o que ele poderia ser, em novos limites e novas dimensões.

Ao longo do livro *Expanded Cinema*, Youngblood introduz e desenvolve conceitos úteis para se pensar esta nova abordagem do cinema, entre eles os de cinema cinestésico,

64 That we combine audio-visual devices into an educational tool: an experience machine or "culture-intercom." (versão original em inglês)

65 Endless filmic and imagistic variations of this idea are possible in science, math, geography, art, poetry, dance, biology, etc. This idea could be endlessly varied by each culture group and nationality that took it on as a project (versão original em inglês)

paleocibernética, noosfera, e *design scientist*. Ele considera o ambiente contemporâneo responsável por condicionar o ambiente em que vive, que ele denomina *intermedia network*, uma rede de mídias responsável por cobrir a dimensão comunicacional/técnica entre as pessoas e entre o indivíduo e a sociedade, que inclui a televisão, o jornal, a rádio, publicações impressas, além do cinema. Esse sistema de mídias estabelece um sentido na vida das pessoas ao proporcionar acesso às informações dispostas no todo da noosfera. Ele denomina o período em que vive como “Era da hiperconsciência”, na qual a tecnologia ultrapassou a capacidade humana de lidar com o volume e a influência das informações. Este período também é chamado de Era Paleocibernética, um período de transição para a Era Cibernética, em que se conjugam a evolução tecnológica e cibernética com o potencial humano, um momento em que a tecnologia e as mídias ganham protagonismo no mundo formando uma rede de comunicação, naturalizada como parte da vida cotidiana. Assim como a ciência organiza os fatos da experiência, o conhecimento de algo, “o mesmo acontece na arte: ordenar os fatos da experiência é revelar a relação entre o homem e o seu universo circundante com todo o seu potencial oculto.”⁶⁶ (Youngblood, 1970, p. 70), logo o autor vê o artista cineasta como um cientista de design responsável por organizar os fatos da experiência para construir as obras de arte, isto é, os filmes transcendendo as fronteiras de gênero cinematográfico.

Youngblood diz que o cinema expandido está em expansão por um bom tempo e aponta o desenvolvimento de uma linguagem verdadeiramente cinematográfica que expandirá mais os poderes comunicativos e a consciência do ser humano, sendo a maioria dos filmes feitos, até agora, exemplos de uso das tecnologias cinematográficas apenas como instrumentos de gravação, e que só após mais de setenta anos o cinema finalmente se liberta do teatro e da literatura. Este novo cinema emerge como a única linguagem estética adequada ao *intermedia network* da Era Paleocibernética, o ambiente em que vivemos.

Com ele emerge um paradigma importante: uma concepção da natureza do cinema tão abrangente e persuasiva que promete dominar toda a produção de imagens, da mesma forma que a teoria da relatividade geral domina hoje toda a física. Eu chamo isso de cinema sinestésico. Em relação ao cinema tradicional, é como a ciência da biônica em relação às noções anteriores de biologia e química: isto é, modela-se segundo os padrões da natureza, em vez de tentar “explicar” ou conformar a natureza em termos da sua própria estrutura. (Youngblood, 1970, p. 76)

66 It's the same in art: to set in order the facts of experience is to reveal the relation between man and his circumambient universe with all its hidden potential. (versão original em inglês)

Quer dizer, o cinema cinestésico, diferente da concepção de cinema narrativo clássico, se molda e adapta à sociedade, a diferentes maneiras de consumo e fruição. E conclui o seu denso e extenso livro com um capítulo intitulado *Tecnoanarquia: O Império Aberto*, no qual em tom de manifesto ressalta a sua intenção:

Os limites da nossa linguagem significam os limites do nosso mundo. Um novo significado é equivalente a uma nova palavra. Uma nova palavra é o começo de uma nova linguagem. Uma nova linguagem é a semente de um novo mundo. Nós estamos criando um novo mundo criando uma nova linguagem. (...) O processo da arte é o processo de aprender a pensar. (...) Através da arte e da tecnologia do cinema expandido criaremos o paraíso aqui mesmo na terra.⁶⁷ (Youngblood, 1970, p. 419)

Desde o surgimento do conceito, na década de 1960 até os dias de hoje, o entendimento de cinema expandido também se expandiu, assim como o cinema. Com o surgimento da internet como ferramenta de exibição e de expressão, trabalhos experimentais, performances, filmes narrativos sem duração determinada para galerias, concertos audiovisuais, uso de várias telas simultâneas com transmissão e/ou edição em tempo real, cinema ao vivo, vários formatos e modelos passam a ser percebidos como expansões do cinema. À época havia um maior rigor em se diferenciar os formatos e as tecnologias, – e a maneira de lidar com a imagem nesses formatos – implicou num modo de se definir o que era cinema e vídeo, com fronteiras mais rígidas. Com o cinema eletrônico dos anos 80, canais de televisão produzindo filmes, a criação de formatos híbridos, hoje não há mais esta diferença. De certo modo ocorre uma unificação das mídias – que possibilita a expressão de várias formas diferentes, assim como uma certa democratização no acesso a meios de produção audiovisual uma vez que as câmeras e películas, caras, tinham um acesso e uma circulação restritas –, o vídeo possibilitou levar o cinema para dentro de casa, e com os *smartphones* praticamente cada pessoa carrega junto de si uma câmera, uma ilha de edição e uma tela.

A indústria do cinema se adaptou ao formato do digital por motivos estéticos e econômicos, os filmes produzidos em meio digital não mais utilizando a película, aparentemente se chegou num formato “ideal” de produção e distribuição. No campo das

67 The limits of our language mean the limits of our world. A new meaning is equivalent to a new word. A new word is the beginning of a new language. A new language is the seed of a new world. We are making a new world by making new language. (...) The process of art is the process of learning how to think. (...) Through the art and technology of expanded cinema we shall create heaven right here on earth. (versão original em inglês)

experiências autorais, este cenário se mostra muito favorável ao cinema expandido, que continua servindo como ferramenta de criação e de exibição muito eficaz.

Uma das expansões do cinema que se estabeleceu na década de 1990 é a instalação de imagens em movimento (*moving image installation*) (Balsom, 2013) ou instalação-filme, na qual há um diferente tipo de liberdade para o espectador na galeria que pode fruir a obra a qualquer tempo, diferente dos cineastas estruturalistas e da vanguarda que concebiam a experiência do filme para um único canal de exibição. Mas mesmo em uma instalação-filme, o fato de ficar imóvel na galeria assistindo a um filme em um único canal significa ser interativo? No mínimo designa um novo tipo de experiência, uma nova oportunidade para a interação.

a integração do cinema nos espaços de arte depois de 1990 deve ser vista como uma interação entre velhos e novos meios de comunicação, em que o cinema é ao mesmo tempo um meio antigo no qual se podem encontrar as possibilidades redentoras do obsoleto e uma nova tecnologia que forjou mudanças dramáticas no lugar da imagem em movimento na arte e nos espaços da arte em geral.⁶⁸ (Balsom, 2013, p. 19)

Balsom aponta uma visão paradoxal em que, num contexto de integração do cinema com outras artes, esse se comporta como uma mídia antiga e nova ao mesmo tempo, pensando em cinema clássico como uma mídia antiga e o cinema expandido e a tecnologia digital como mídia nova. E problematiza este cinema em outros espaços, tomando o museu como um espaço de um refúgio da privatização da experiência, proporcionando um espaço público no qual se pode escavar a memória cultural, contestar uma lógica de progresso tecnológico e imaginar a coletividade numa era de consumo individualizado. No entanto, é preciso lembrar que é também um aparato ideológico que enfrenta desafios distintos para atrair audiências e competir pelos dólares do consumidor no início do século XXI. As imagens em movimento em grande escala são parte integrante daquilo que Rosalind Krauss chamou de museu do capitalismo tardio, oferecendo a possibilidade de um espetáculo divertido com efeitos especiais que ainda mantém um elemento de prestígio intelectual. (Balsom, 2013)

68 the integration of cinema into the spaces of art after 1990 must be seen as abiding by an interplay between old and new media, whereby cinema is both an old medium in which one might encounter the redemptive possibilities of the outmoded and a new technology that has wrought dramatic changes to the place of the moving image in art and to the spaces of art more generally. (versão original em inglês)

Ao analisar as transformações em curso no cinema a partir do cinema expandido pelas novas tecnologias, André Parente (2020) aponta para um processo de transformação da teoria cinematográfica. A imagem passa a ser entendida como acontecimento, como um campo de forças, com um sistema de relações que coloca em jogo diferentes instâncias enunciativas, figurativas e perceptivas da imagem, e não mais como um objeto (Parente, 2020). Um conceito chave em seu pensamento é o de forma cinema, que reúne o que comumente se reconhece como o cinema clássico. Ele observa três elementos distintos que compõem a forma cinema: uma sala de cinema, uma projeção de uma imagem em movimento e um filme que conta uma história em aproximadamente duas horas. Estes elementos conjugam diferentes dimensões em seu dispositivo, como a arquitetura da sala, herdada do teatro, as tecnologias de captação e projeção, e a forma narrativa baseada na estética da transparência.

Cumprir observar que o cinema dos irmãos Lumière só continha as dimensões da arquitetura da sala de projeção e das tecnologias de gravação e reprodução, estando a dimensão narrativa ainda em uma forma incipiente que só vai se realizar na década de 1910. A distinção entre o cinema dos primeiros tempos, também chamado de cinema de atrações, do cinema narrativo clássico só se consolida na década de 1970, a partir de outras pesquisas. Trata-se de dois momentos distintos, o do surgimento de um dispositivo técnico para a gravação e reprodução de imagens em movimento e outro, resultado da institucionalização do cinema como uma forma particular de espetáculo.

O que Parente chama de “Forma Cinema” é a forma de cinema que se tornou hegemônica, criando um modelo estético determinado por questões históricas, econômicas e sociais. É o modelo de representação chamado por Ismail Xavier de estética da transparência (termo utilizado pelo autor para distinguir da estética da opacidade), logo, em sua visão, o cinema enquanto sistema de representação não nasce com sua invenção técnica no fim do século XIX. Esta forma cinema é exemplificada em comparação com o livro, como um dispositivo complexo que também passou por mudanças como com a prensa de Gutemberg e a transformação nas formas de leitura, entre outros aspectos que trouxeram os dispositivos à forma que hoje conhecemos. Parente trata a “Forma Cinema” como uma idealização, reconhecendo que a prática da fruição cinematográfica nem sempre se dá em uma sala, e que a sala de exibição, quando há, nem sempre é escura e adaptada para a projeção.

Este cinema hegemônico enfrentou cinco momentos de transformações e experimentações com o dispositivo, que ele classifica como cinema do dispositivo, cinema experimental, arte do vídeo, cinema expandido, e cinema interativo; e pontua que atualmente

o cinema ocupa outros espaços e outras mídias, como a televisão, a internet, o museu e a galeria de arte, em outras mídias como o vídeo e o meio eletrônico digital.

O vídeo, pelo trabalho de seus artistas, mas também pela evolução de seus dispositivos (do circuito fechado à fita de vídeo, do monitor ao projetor, das imagens múltiplas ao processo de espacialização da imagem), introduziu a imagem em movimento nos templos da arte, inaugurando o fenômeno do “cinema de museu”. Desde então, o cinema, como imagem, como estética, mas, sobretudo, como dispositivo (o movimento, a luz, a projeção, a imaterialidade, o tempo etc.), faz parte da arte. É o que podemos chamar, com Dubois e muitos outros, de “efeito cinema” na arte contemporânea. (Parente, 2020, p. 21).

Observa-se que esta introdução nos templos da arte, este fazer parte da arte, acontece em (mais) uma síntese de expressões artísticas por meio das expansões do cinema, na qual as artes visuais e performáticas passam a assimilar as imagens em movimento em suas obras e performances. Este movimento de síntese se dá com um cinema que foge do modelo clássico adaptado a um contexto, que não segue a forma cinema, e nem por isso deixa de ser tratado como tal. Nas considerações sobre as cinco tendências que fogem dos moldes do cinema clássico, enumeradas por ele, busca ampliar a definição do cinema expandido de Gene Youngblood. Reconhece duas vertentes, “as instalações, que reinventam a sala de cinema em outros espaços, e as instalações que radicalizam o processo de hibridizações entre diferentes mídias” (Parente, 2020, p. 24), diferenciando a videoarte pelo uso da imagem eletrônica.

Phillipe Dubois adota a nomenclatura de outros críticos de cinema para classificar como cinema de exposição as propostas de utilizar diretamente imagens em movimento na obra plástica, em uma tendência de subverter o ritual tradicional de recepção do filme (a forma cinema), com a utilização de telas múltiplas, a projeção em superfícies inusuais, sendo o vídeo instrumento essencial do cinema de exposição (Dubois, 2004). Nota-se a conceituação dos dois termos para o teórico francês, pois categoriza uma imagem em movimento feita em vídeo como cinema.

Ao comentar sobre a possibilidade de uma estética videográfica, apresenta a mescla de imagens como uma característica comum presente nos vídeos de criação. Esta mescla, segundo Dubois, se dá em três procedimentos (Dubois, 2004): a sobreimpressão de múltiplas camadas, que sobrepõe duas ou mais imagens, como o ponto central de um *cross-fade*, efeito de transparência relativa em que cada imagem sobreposta é como uma superfície translúcida

através da qual podemos perceber outra imagem; os jogos de janelas no trabalho com as janelas eletrônicas, por recortes, fragmentos de porções de imagens e confrontações destes fragmentos não mais um sobre o outro como na sobreimpressão, mas um ao lado do outro (Dubois, 2004); e a incrustação (textura vazada e espessura da imagem), que julga ser a mais importante por ser a mais específica ao meio eletrônico da imagem, também conhecida como *chroma key*: um efeito de mascaramento em que determinada qualidade do sinal eletrônico que compõe a imagem é subtraída (alguma cor no *chroma key*, a cor preta no *luma key*, entre outras possibilidades) em uma espécie de buraco eletrônico dando espaço a outra imagem de origem distinta que será embutida.

De efeito visual semelhante às trucagens de Méliès nas quais o pioneiro francês do cinema obtinha resultados parecidos ao usar máscaras diretamente na película a fim de controlar as partes que seriam sensibilizadas pela luz, “O que especifica a incrustação é, em suma, o fato de ser comandada eletronicamente a partir de flutuações formais (luminosidade ou cor) do próprio real filmado” (Dubois, 2004, p. 83). Esta figura da incrustação serve como ilustração do que Dubois entende por linguagem ou estética videográfica: o fenômeno formal da escrita eletrônica. Em alguns pontos, a mescla de imagens de fontes diversas subverte a noção de escala de planos e de *raccord*, pois não há contiguidade espacial efetiva na imagem mesclada. A classificação de eras do cinema proposta por Dubois, voltada a estruturação do pensamento e das formas, também encontra espaço de diálogo com o cinema expandido. “Por comodidade, vou chamá-los de estados primitivo, clássico, moderno e maneirista (ou pós-moderno, ou barroco). Os termos não são o essencial, e voltaremos ao último, que é nosso objeto” (Dubois, 2004, p. 146).

O cinema Maneirista surge da modernidade cinematográfica dos anos 1970 constituindo-se como um tipo de cinema pós-moderno que se desenvolve na década seguinte. O Maneirismo reflete o problema fundamental de como lidar com a tradição: “Qual postura, qual maneira adotar? Como filmar hoje, depois de tudo, uma cena de amor, um diálogo, um assassinato, um beijo?” (Dubois, 2004, p. 149).

Por um lado temos o trabalho de Gilles Lipovetsky e Jean Serroy sobre a tela global também dialoga com as expansões do cinema, fazendo referência a uma Era Hipermoderna em que somos hiperconsumidores. De acordo com os autores, o hipercinema traduz uma “demanda geral de sensorialidade e de emocionalidade perpetuamente renovadas, demanda que se deve ao triunfo da cultura hedonista e à necessidade de fugir de um cotidiano cada vez mais de mal-estar e de ansiedades subjetivas” (Lipovetsky; Serroy, 2009, p. 78). Integram esta conceituação os filmes que se desdobram em sagas, *remakes*, pré-sequências entre outros

desdobramentos que permitem que a história se torne um pouco mais longa, como as narrativas transmídia e multimídia. Da era do vazio, a sociedade passa à era da saturação. Neste contexto, a profusão de imagens da atualidade não significa um empobrecimento da cultura, servindo dos conceitos para explicar esta época de tantas telas (computadores, dispositivos móveis, televisão, cinema) e tantas imagens.

Por outra parte, Priscila Arantes (2005), em sua pesquisa sobre a estética digital, trabalha conceitos caros ao cinema e suas expansões no ensino da arte como a artemídia e a interestética, ao pensar a obra de arte como interface, como capacidade comunicativa em vez de imitação da realidade, novos conceitos estéticos para as especificidades da cultura digital. “A artemídia designa as investigações poéticas que se apropriam de recursos tecnológicos das mídias e da indústria cultural, ou intervêm em seus canais de difusão, para propor alternativas estéticas” (Arantes, 2005, p. 53). Sua investigação aborda as produções e a experiência das artes em mídias digitais desenvolvidas no Brasil, e questões sobre as perspectivas da estética digital na contemporaneidade.

A professora aponta as primeiras tentativas de uma estética voltada ao digital nos anos 60 do século passado, com as estéticas informacionais, desenvolvidas por Abraham Moles e Max Bense. Articulando o conceito, os autores partiam de um pressuposto de que a arte seria definida a partir de informações estéticas mensuráveis matematicamente, e não mais em relação à beleza ou em relação à realidade. Também aponta Marshall McLuhan e a filosofia da mídia em que as questões estéticas são pensadas em relação aos meios de comunicação, nos conceitos de meios frios e meios quentes (*hot/cool*), um meio quente, linear, ligado à escrita alfabética, à imprensa, ao cinema e à fotografia, e um outro meio frio, que solicita a intervenção ativa, correspondendo à televisão e ao computador. Cita os pioneiros no Brasil Waldemar Cordeiro e Abraham Palatnik, a *computer art* e as artes telemáticas, que são experimentações com meios tecnológicos e comunicacionais. Um ponto importante na abordagem da professora Priscila Arantes é a ampliação da noção de interface, como sendo a maneira pela qual o público se relaciona com a obra:

É dentro desta perspectiva que entendemos o termo interface no contexto da interestética, tal como a denomino. Para além de restringi-la à troca de informações entre o homem e a máquina, em um modelo estímulo-resposta, *input-output*, trata-se de entendê-la como um processo de fluxo de informações entre domínios em um sentido mais amplo. (Arantes, 2005, p. 62)

Esta abordagem é em parte inspirada no trabalho do artista Peter Weibel, que emprega o termo em um sentido mais amplo, estendendo o conceito de interface à relação do ser humano com o mundo, para além de uma visão estritamente técnica de um dispositivo de entrada e saída de dados.

O recorte denominado Momento Youngblood, por Luc Vancheri (2018), encontra diálogo com propostas pedagógicas na área de cinema no conceito de sala de aula expandida (Fresquet, 2017). Fresquet chama a atenção para a polissemia do conceito cinema ecoando a constatação de Dubois (2004) de que em tudo o que consideramos audiovisual nos dias de hoje tem sua origem no cinema, portanto reconhece o uso indistinto dos termos cinema e audiovisual, porém optando pelo emprego do termo cinema. Segundo a autora, os elementos e dimensões da forma cinema se adaptam ao contexto escolar e resultam em expansões do cinema, assim como a prática e a fruição cinematográfica em ambientes distintos da sala de projeção resultam em uma sala de aula expandida, ao acreditar na potência pedagógica do cinema.

Esse cinema chega hoje nas salas de aula, nas paredes do pátio nos recreios e nos horários de escolaridade no hospital. Essas experiências audiovisuais criam novos deslocamentos ou pontos de fuga em relação ao que entendemos por cinema. Nesse sentido, entendemos que hoje diferentes espaços se apropriam de uma certa experiência de cinema menos formal, instituída, sujeita a atravessamentos de pessoas, ruídos, entradas de luz, falas, telas que se movem e toda uma série de deslocamentos materiais que a mobilidade dos dispositivos de projeção e exibição possibilitam. (Fresquet, 2017, p. 45)

As dimensões dos elementos da forma cinema passam por adaptações compulsórias ao ganhar novos espaços de fruição. Raras são as escolas que dispõem de ambiente adequado para uma exibição cinematográfica, qual seria um auditório com vedação de luz e tratamento acústico do ambiente. Algumas escolas nem mesmo têm equipamentos de projeção de imagens e equipamentos de som funcionais, e estas carências materiais conduzem a experiência cinematográfica nestes espaços – aqui incluído os escolares – a adaptações nos mecanismos de exibição e nas escolhas de filmes a serem exibidos. As experiências de projeção de cinema em ambiente escolar, nestas condições, podem variar as dimensões do elemento de projeção da forma cinema de um ambiente com uma projeção em uma sala com arquitetura inspirada em um teatro com tela de projeção e vedação de luz, a uma projeção em

um ambiente como acontece em feiras de ciências, eventos escolares, e com a projeção mural de *video mapping*.

Se por um lado as tecnologias de exibição encontram um cenário de carência no ambiente escolar, por outro lado as tecnologias de gravação se tornam mais acessíveis com o acesso às câmeras que integram os smartphones, a ponto de se equiparar com uma caneta. Um objeto de uso pessoal, de propriedade do estudante, que ele utiliza em outros contextos fora do ambiente escolar, em eventos da sua vida cotidiana. Uma vez o seu uso não sendo condicionado ao ambiente escolar, a pessoa naturalmente encontra utilizações para o aparato tecnológico (a câmera e a caneta) e logo se tornam objetos de tanta intimidade – na concepção McLuhiana de tecnologia como extensão do ser humano – que inventam novos usos, novas maneiras de manusear que de alguma maneira refletem o ambiente social que os cerca com padrões e tradições de uso e que, via de regra, são subvertidas. No caso da caneta, as anotações em cadernos e livros, as notas rápidas em algum pedaço de papel, as mensagens de amor, os recados para os convivas, as colas em partes do corpo próximas às mangas da camisa e da calça do próprio estudante (também chamadas por eles de resumos para dias de provas). No caso das câmeras, os comuns planos sequência na hora do “parabéns para você”, os registros de viagens e passeios, as peripécias de seus animais domésticos, as cenas do desenvolvimento infantil dos parentes (as câmeras amadoras e seus apelidos de *câmera de gravar neném*), imagens de foro íntimo, e em uma série de outros usos.

6.2 REMIXANDO O CINEMA

Este subcapítulo busca refletir sobre a remixagem de conteúdo audiovisual e as possibilidades de criação de novos significados a partir de fragmentos de filmes, através de um relato de um grupo de aulas de cinema dentro do componente curricular Arte para uma turma de ensino médio na modalidade de ensino remoto, durante a pandemia de Covid-19. Vivendo momentos que em minha infância imaginava como um filme de ficção científica distópica, a pandemia de SARS-CoV começa no início do ano de 2020, com notícias de contaminações em massa e sucessivas restrições à circulação de pessoas, entre países e dentro das cidades. No Rio de Janeiro, o que parecia óbvio, embora a população custasse a acreditar, se confirmou em março, com a suspensão das aulas após três semanas do início do ciclo letivo e a recomendação de isolamento social pelas autoridades sanitárias. À época coordenador do

ensino médio, lembro-me de fazer a troca e distribuição de livros didáticos do PNLD para as turmas numa sexta feira, em que alguns estudantes pediam para não levar os respectivos livros para casa naquele dia “– Hoje está calor! Estou com a mochila cheia! Pego eles na segunda!” e eu insistia, às vezes com sucesso “– Melhor levar logo! Vai que suspendem as aulas...” E de fato as aulas foram suspensas na segunda-feira seguinte, tendo a comunicação oficial durante o final de semana, e só voltariam meses depois na modalidade remota, por meio de uma plataforma na internet, um ambiente virtual de aprendizagem. A plataforma escolhida pela direção da escola – direção interventora, diga-se de passagem, outorgada por uma intervenção do MEC que perdurou por mais alguns meses até ser derrubada pelo Supremo Tribunal Federal, finalmente dando posse ao diretor eleito pela comunidade – era o *Microsoft Teams*, da suíte *Office 365*, a partir de uma compra de serviço pelo Ministério da Educação.

Aqui me permito um exercício de imaginação, como um universo paralelo em que determinadas ações anteriores levariam a realidade atual a outros cenários: quando da derrubada da presidenta Dilma Rousseff através de um golpe parlamentar, jurídico e midiático, uma das primeiras medidas do governo sucessor foi a descontinuação de alguns projetos de tecnologia da informação e a contratação dos serviços semelhantes à empresa gigante do Vale do Silício, anteriormente citada. O correio eletrônico desenvolvido pela SERPRO, chamado *Expresso*, deu lugar ao *Outlook*, e o *Microsoft Office* suplantou a utilização do *Libre Office*, software livre até então adotado pelas escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, da qual o CEFET/RJ faz parte. Também, assim com os demais aplicativos de mídias, em detrimento do incentivo do uso das plataformas criadas pela rede brasileira para educação e pesquisa RNP, organização social vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) como os aplicativos *videoRNP*, *videoaula RNP*, e a adoção da plataforma *Moodle* como ambiente virtual de aprendizagem.

Para além da segurança de dados (no instante em que escrevo estas linhas meu telefone recebe uma chamada, uma aparente tentativa de fraude sobre uma análise de compras que não realizei e tampouco respondi à ligação) e a privacidade das dezenas de milhares de usuários dos serviços, está o algoritmo dos serviços que passam a recomendar conteúdos como o próximo vídeo a ser assistido ou a matéria interessante a se clicar. Ao considerar que este acesso e controle da informação dos institutos de ensino e pesquisa e das universidades federais vão de uma simples sala de aula de arte, em um bairro de uma cidade qualquer, até as decisões e planejamentos de centros de pesquisa em áreas estratégicas como a tecnologia da informação, a prospecção de petróleo e minérios, como o mapeamento das riquezas naturais e da biodiversidade, esta perda do controle das tecnologias da informação soa preocupante.

Neste contexto de retorno às aulas durante a pandemia, a atividade que apresentarei aqui foi desenvolvida com turmas do ensino médio integrado. As aulas de Arte ocupam 2 tempos de 50 minutos semanais no programa das turmas de primeiro e segundo anos dos cursos técnicos em Automação Industrial, Manutenção Automotiva e Segurança do Trabalho. As experiências aqui relatadas dizem respeito a três turmas de primeiro ano, estudantes recém-chegados na escola. Tivemos dois encontros antes da interrupção das atividades presenciais, nos quais, em função da proximidade do feriado, abordamos temas relativos ao carnaval, inclusive cantando algumas marchinhas e outros estilos carnavalescos. Eu costumo comparar as turmas com o mar, o qual varia de acordo com as marés, e – em especial no Rio de Janeiro, que os festejos de carnaval duram quase um mês inteiro – dar aulas no início do ano letivo, naqueles dias entre o término das férias escolares e o início do carnaval, em um calor intenso, com o verão no seu auge, equivale a um mar atípico e imprevisível que pode ir de uma maré rasa sem ondas a uma ressaca violenta.

Após a interrupção das aulas, toda a expectativa de “o isolamento só vai durar duas semanas” e os debates sobre a melhor maneira, ou se havia alguma maneira de voltar às aulas... parecia um tsunami quando as atividades retomaram em ensino remoto, com aulas síncronas e assíncronas em uma plataforma na internet. As diferenças de acesso dos estudantes a uma internet estável e com uma qualidade plausível, de disponibilidade de um dispositivo para se conectar – computador, *tablet*, *smartphone* – e de um espaço adequado em casa para participar diariamente das aulas se mostrou um grande desafio, por vezes com a internet picotando o sinal e com o compartilhamento de dispositivos e de espaços em suas casas ao lado de outros parentes também confinados em maior ou menor grau.

Neste período era comum que a turma ficasse com a câmera desligada nos encontros síncronos, com poucos habilitando a câmera quando solicitados ou incentivados, porém as turmas tinham boa frequência e respondiam de maneira satisfatória às atividades solicitadas. Para mim, pessoalmente, o ensino remoto não se mostrou novidade, pois já trabalhava na educação a distância por quase uma década, estando familiarizado com algumas ferramentas dos AVA como os fóruns, *chats*, wikis (documentos colaborativos) e tarefas online de maneira geral. Mas pensava em algo mais adequado para a faixa etária em questão, de idade escolar por volta dos 15 anos, e que pudesse promover uma atitude dialógica entre os alunos e alunas, tendo como linguagem da arte o cinema.

No contexto do ensino remoto não há auditório da escola, não é possível a simulação de sala de cinema em uma sala de aula, nem há projeção no pátio, em suma, não há a forma cinema. As imagens em movimento tomam outro suporte, nas multitelas caseiras dos

computadores e dispositivos móveis, sugerindo uma dimensão de projeção diferente, que resulta em um regime de visualidade que excluía a tela de grandes proporções, a experiência estética em conjunto e ressignificava a apreciação, a fruição. Nada disso era novidade para os estudantes. O ensino remoto também ressignifica as possibilidades de produção de filmes e de realização de exercícios de cinema pois uma vez que sem ter contato com os colegas, as filmagens tomariam um outro caminho ao ter que contar apenas com os familiares e pessoas próximas, em um contexto de isolamento no qual o contato com outras pessoas, durante o período, não era e nem deveria acontecer, fazendo com que as atividades de filmagem só pudessem ocorrer com as pessoas de convívio próximo de cada estudante. Enquanto professor responsável, não poderia recomendar que atividades coletivas presenciais para a realização de algum exercício cinematográfico.

Desta vez a regra do jogo se impôs como uma necessidade circunstancial. Se o acesso do estudante a algum dispositivo para participar das atividades síncronas de aula já não era adequado, o que dizer de editar e renderizar vídeos para as aulas de arte neste dispositivo, muitas vezes compartilhado com familiares? Como também não havia acesso à sala de computadores ou laboratório de informática por conta da suspensão das atividades presenciais na escola, cada estudante seria responsável por seu próprio aplicativo de edição. Os desafios eram muitos.

6.2.1 Ver rever e *transver*

As regras do jogo em função do ensino remoto e do contexto de pandemia se colocavam da seguinte maneira: realização de trabalhos e exercícios individuais, em que os estudantes não deveriam se encontrar para gravações. Os exercícios também não poderiam demandar imagens externas, uma vez que não poderia incentivar os alunos a irem para a rua, mesmo que em alguns casos as famílias e os bairros seguissem a vida normal, ignorando as recomendações sanitárias por opção ou necessidade. Para tanto, foi aplicada uma atividade inspirada em uma das reflexões sobre os modos de ver filmes de Fresquet (2021), que compreende cinco reflexões: sobre o que ver, curadoria de filmes; ver-rever-*transver* e a análise criativa de filmes; motivos visuais e a articulação de fragmentos; o ponto de vista; o plano comentado. (Fresquet, 2021) A segunda reflexão, sobre ver-rever-*transver*, é inspirada

na proposta de análise criativa de filmes de Bergala (2008) em diálogo com a poesia de Manoel de Barros (2008, p. 75), em que diz: “O olho vê, a memória revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo”. A reflexão inspirou uma atividade que foi adaptada para o contexto do componente curricular Arte no ensino médio, na modalidade de ensino remoto.

A reflexão sobre o ver-rever-*transver* passa por três momentos distintos: em um primeiro momento, assistir a um filme ou fragmento. É a simples apreciação, o momento de fruir livremente o filme (ou o fragmento de filme) com o sabor da primeira vez, seguida de uma rodada de discussão sobre o que foi visto e ouvido:

Resumindo, assista e diga o que foi visto (e o que foi ouvido). É interessante enfatizar que tentamos fugir das questões: O que você achou? O que você entendeu? O que você sentiu? Qualquer das perguntas sobre a atenção e a percepção nos conduzem por efeito a outras questões mais profundas. Se começarmos com as profundas, geralmente pulamos o filme. (Fresquet, 2021, p. 26)

Isto é, neste primeiro momento não falamos de personagens, roteiro, locações e sim exatamente sobre a descrição do que se viu e se escutou na exibição. O segundo momento compreende rever o filme ou fragmento, observando com cuidado tudo o que não foi visto ou ouvido na primeira visualização. Uma nova rodada compartilha as novas percepções de todo mundo. É o momento dos atravessamentos da contextualização nesta segunda visualização a partir do debate da primeira rodada. O terceiro momento, *transver* o filme, é inspirado na análise criativa de filmes de Alain Bergala (2008): a análise de criação no cinema, de acordo com Bergala, é uma forma de ver e refletir sobre os filmes que constitui uma primeira iniciação à passagem ao ato, parte de uma pedagogia da criação cinematográfica que não ocorre com uma finalidade em si, mas como passagem para uma outra coisa, que é a realização cinematográfica: “A análise de criação, contrariamente à análise fílmica clássica – cuja única finalidade é compreender, decodificar, ler o filme, como se diz na escola – prepararia ou iniciaria à prática da criação.” (Bergala, 2008, p. 129). É sugerido um esforço de imaginação para se retroceder no processo de criação até o momento em que o cineasta tomou as decisões sobre o posicionamento da câmera, os planos, enquadramentos, movimento de atores e atrizes, as cores do figurino e da indumentária, um instante em que as escolhas ainda estavam abertas e como a opção escolhida pelo realizador se apresentou em meio a muitas

outras escolhas possíveis. Bergala percebe que “o espectador que assiste alguma coisa na tela tem dificuldade de imaginar que poderia ver algo diferente no lugar daquilo que vê” (2008, p. 130). Antes da terceira exibição do filme é pedido à turma que se escolha um *frame* ou plano do filme e que imaginem possíveis alterações, como se eles próprios fossem os realizadores, isto é, transver os planos, em uma análise de criação. E ao realizar a rodada de conversas após transver os filmes, observar os novos significados que as modificações sugeridas imprimiriam ao filme.

Seguindo as pistas da professora Aline Monteiro (2020) para esta atividade de *rever-transver* foi escolhido o filme *Os Óculos do Vovô* (Pelotas/RS, 1913), de Francisco Santos, ator e cineasta português que foi morar em Pelotas, no Rio Grande do Sul, e lá criou a Guarany Filmes. A sinopse do filme consta em sua ficha catalográfica da Cinemateca Brasileira: “O menino peralta pinta os óculos de seu avô enquanto este dorme. Ao acordar, o avô leva um susto, diante da cegueira imaginada, criando uma série de confusões dentro de casa”. A professora faz um convite a pensar a infância e experimentá-la, nesse “jogo de reconstrução e experimentação dos gestos cinematográficos sobre os fragmentos do filme *Os Óculos do Vovô*, como invenção. Invenção que nos abra possibilidades de derivação, diferenciação, tanto para a infância, quanto para o cinema e para a educação” (Monteiro, 2020).

Os Óculos do Vovô é o filme de ficção mais antigo preservado do cinema brasileiro, com fragmentos que equivalem a um terço da duração do filme original. O fato de se ter um fragmento, ainda que relativamente pequeno, menos da metade do filme, traz a possibilidade de observar a maneira de se filmar à época. Esta foi a primeira obra de ficção de Francisco Santos, e o primeiro lançamento da Guarany Filmes. No filme, Francisco Santos dirigiu, escreveu o roteiro e interpretou o vovô. Seu filho Mário, de 6 anos, fez o papel do garoto, neto do vovô. Seu parceiro xará e conterrâneo, Francisco Xavier, participou como operador de câmera.

O processo de restauração do filme e as escolhas nele implicadas foram registradas – no talvez primeiro texto no Brasil a discutir de maneira detida o processo de restauração – pela professora Maria Rita Galvão. A partir da restauração de uma cópia de *Os Óculos do Vovô*, da Cinemateca do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, de documentos sobre o filme e da catalogação feita pela Cinemateca Brasileira, a professora armou “todo um jogo de hipóteses sobre a construção dos filmes brasileiros dos primeiros tempos” (Galvão, 2018, p. 169). Também contribuiu no processo de remontagem uma série de fotografias dos fotogramas do filme do arquivo da Cinemateca Brasileira. A professora Maria Rita realizou

um estudo comparativo das cópias de *Os Óculos do Vovô* da Cinemateca do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro e do acervo da Embrafilme na Cinemateca Brasileira que têm diferentes montagens. Segundo ela “uma análise das duas versões revela que em ambos os casos a montagem faz sentido e obedeceu a critérios lógicos, embora diferentes. Porém, conforme se adote uma ou outra, o resultado é bastante diverso em matéria de articulação de linguagem.” (Galvão, 2018, p. 173). As cópias eram do mesmo original, porém com montagens diferentes.

Afora algumas fotografias, nada sobrou das dezenas de filmes de enredo feitos no Brasil entre 1908 e 1912 –a chamada “bela época” do cinema brasileiro. Com base nestas fotografias e em parcas descrições de enredos, supunha-se que a estrutura dos filmes brasileiros, até os anos 20, era composta por uma sucessão de quadros de ação completa, interligados por letreiros que deveriam explicar os acontecimentos e estabelecer a concatenação lógica entre eles. Os letreiros instituem o enredo e antecipadamente informam sobre qual é a ação de cada quadro; as imagens não desenvolvem, mas apenas ilustram a ação, que só progride quando um novo letreiro introduz o próximo quadro. (Galvão, 2018, p. 174)

De acordo com as anotações da Cinemateca, o filme foi concebido originalmente com 15 minutos de duração e apresentava 16 quadros, divididos em duas partes relativas ao número de rolos de película, sem se referir especificamente o que seriam estes quadros. A professora Maria Rita dividiu os fragmentos do filme em três unidades narrativas: a primeira unidade narrativa corresponde ao menino sozinho na sala quando derruba um vaso, e ao ouvir os passos da mãe sai correndo. A mãe o persegue pelo interior da casa e pela varanda até o jardim, onde ele se abriga nos braços do vovô. O filme apresenta uma visualização do som, pois sendo mudo, o espectador “vê” o garoto ouvindo os passos da mãe fora de campo. A narração linear dos seis planos desta parte trabalha uma noção de *raccord* de movimento ao criar um espaço contíguo entre a sala da casa onde o menino derruba o vaso e o jardim onde está o vovô que, na realidade, são espaços distantes na cidade de Pelotas.

A segunda unidade narrativa apresenta uma montagem alternada de 12 planos, divididos em duas séries de seis planos relativos a espaços diferentes: a casa e o consultório do médico, em que são intercalados planos do pai com o médico ao telefone. E, na terceira unidade narrativa, a visita do médico se sucede com mais uma dúzia de planos que seguem o tempo de maneira linear e com a continuidade do *raccord* de movimento na mudança dos

planos que compõem a sequência. De acordo com a pesquisa de Maria Rita Galvão (2018), a montagem da cópia da Cinemateca do MAM segue a ordem apresentada: o garoto derruba o vaso e foge para o avô, telefonema do pai para o médico, visita do médico; a montagem da cópia do acervo da Embrafilme começa com o telefonema do pai para o médico, seguido da visita do médico e por fim a cena do garoto que derruba o vaso e foge para se proteger nos braços do avô, no jardim.

Francisco Santos nasceu em Porto, Portugal, em 1873, em uma família tradicional da região, e era afilhado do escritor português Camilo Castelo Branco. De atuação discreta no teatro português, conheceu o cinematógrafo dos Lumière e resolveu se dedicar ao cinema, viajando por Portugal, Espanha e pelo Norte da África. Em 1903 vem para o Brasil com uma companhia de teatro portuguesa para uma temporada em Belém e Manaus, até que a febre amarela fulmina parte do elenco. Alguns dos artistas que sobrevivem voltam a Portugal, e a dupla Francisco Santos e Francisco Xavier permanecem em Manaus. Remontam a companhia teatral e seguem viajando pelo país até que, em 1909, chegam ao sul onde fixam residência e criam uma pioneira empresa de cinema.

A *Companhia Dramática Francisco Santos* se estabelece em Pelotas, colocando um ponto final a quase uma década de viagens pelo Brasil (Xavier, 2011, p. 103). A experiência pioneira com a realização cinematográfica fora do eixo Rio-São Paulo tem início em 1913: “Sabemos que o Sr. Francisco Santos, proprietário da fábrica cinematográfica Guarany, tem prontas fitas artísticas, que brevemente serão focadas na tela do *Ponto Chic*. Duas dessas fitas, cujo trecho é interessante, denominam-se *O Beijo* e *Os Óculos do Vovô*.” (*Opinião Pública*, 20 de março de 1913 *apud* Xavier, 2011).

Santos filmou cinejornais, os quais complementavam a programação dos cinemas, das festas da capital de grande importância cultural e política, os desfiles carnavalescos do Clube Brilhante... O que mais surpreendia era a agilidade da empresa em registrar um acontecimento e logo exibir o filme. A Guarany também registrava jogos de futebol, grande atração na época. Adequando-se às condições de filmagem exigidas para o futebol, a Guarany conseguiu melhorar sua qualidade para coberturas esportivas. Filmava jogos à tarde e os exibia à noite. (Xavier, 2011, p. 107)

Francisco Santos produziu o maior número de cinejornais gaúchos, vários filmes, e junto da Fábrica Cinematográfica Guarany, a tipografia Guarany, utilizada para a divulgação dos filmes. Alguns anos à frente, durante a Primeira Guerra Mundial, os norte-americanos

consolidavam sua hegemonia mundial na produção e exibição de filmes e no estabelecimento da indústria cinematográfica em Hollywood. No contexto brasileiro, a dificuldade em se conseguir películas e outros materiais para continuar realizando filmes fez com que Francisco Santos voltasse a se dedicar ao teatro. No começo da década de 1920 realiza o projeto de construção do *Theatro Guarany*, de fachada neoclássica, um grande cine teatro com capacidade para receber centenas de espectadores.

Figura 21 - Teatro Guarany, em Pelotas/RS



Fonte: Nanni Rios

Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/nannirios/4363954616>. Acesso em dezembro de 2023.

A inauguração do teatro, em 1921, contou com espetáculo da Companhia Lírica *Marranti*, de Buenos Aires, Argentina. “Cerca de três mil pessoas tiveram o privilégio de assistir à inauguração e apresentação da ópera *Il Guarany*” (Xavier, 2011, p. 119).

Apenas na década de 1970 que fragmentos de *Os Óculos do Vovô* foram achados em São Paulo pelo pesquisador Antônio Jesus Pfeil, em poder da neta de Francisco Santos. “Pfeil não hesitou em montar os fragmentos, para ter, em suas mãos, o filme mais antigo do Brasil. A parte encontrada possui cerca de cinco minutos de duração, ressentindo-se do trecho em que o menino pinta os óculos do avô, a qual forneceria ideia mais completa.” (Xavier, 2011, p. 108) Depois da recuperação e restauração foram feitas duas cópias do filme, destinadas à Cinemateca do Museu de Arte do Rio de Janeiro e à Cinemateca Brasileira de São Paulo,

sobre os quais Maria Rita Galvão realizou seu jogo de montar na Escola de Comunicações e Artes da USP, com posterior exibição em 2009 no Festival de Cinema de Gramado.

Neste grupo de aulas pensadas e realizadas no componente curricular Arte para as turmas em ensino remoto no contexto da pandemia exibimos o filme e, a partir do exercício de ver, rever e *transver* propomos a realização de alguns exercícios de filmagem e montagem em diálogo com o filme original, em um jogo de remixar as imagens gerando novos sentidos pela montagem.

6.2.2 A aula de cinema

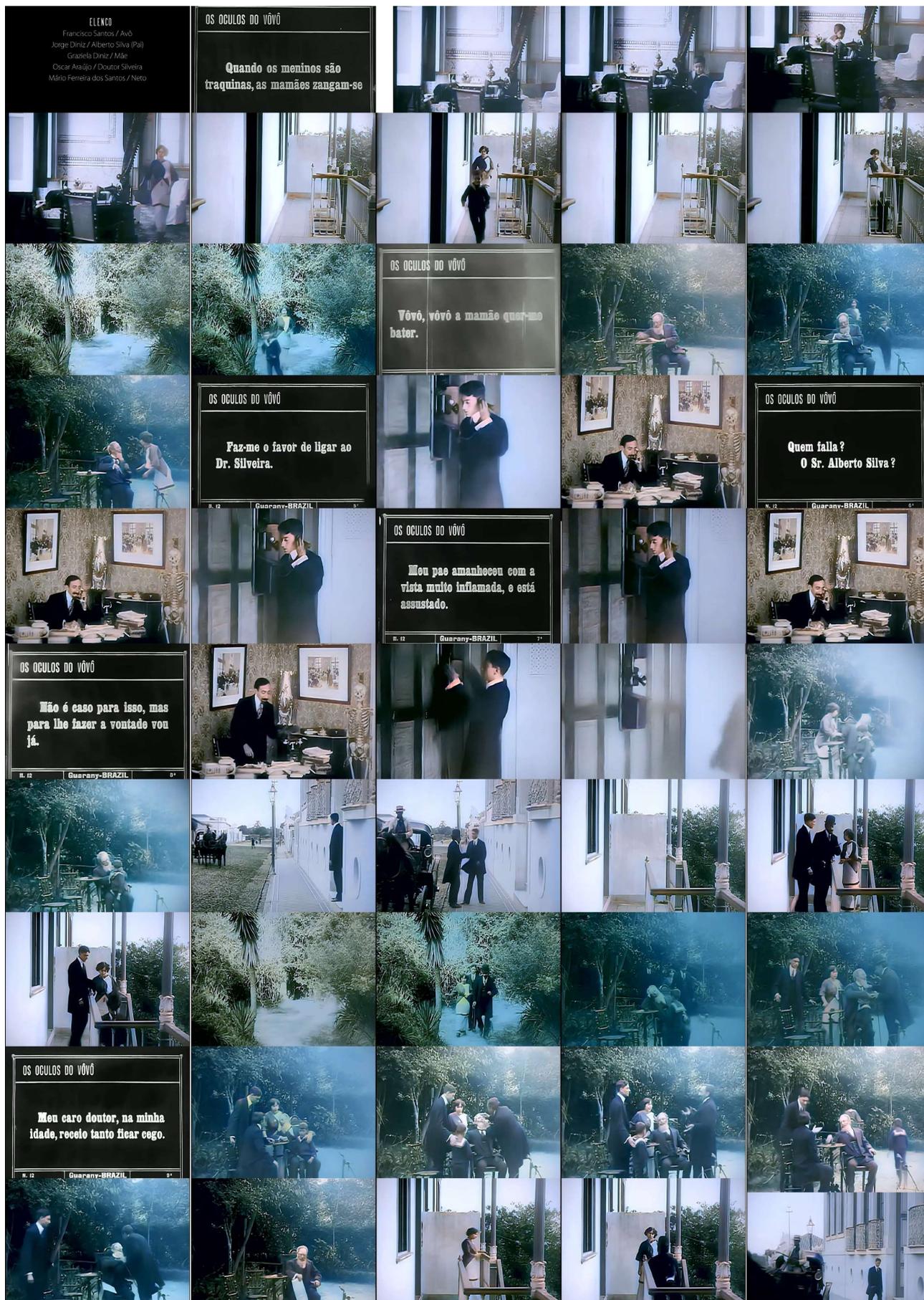
A atividade de arte no ensino médio para ensino remoto com a linguagem cinematográfica foi planejada para três encontros, que perfazem uma carga horária de seis tempos, divididos em três semanas, logo, dois tempos por semana. As três turmas já tinham realizado algumas atividades na modalidade de ensino remoto que teriam resolvido, ainda que em parte, os equipamentos e procedimentos técnicos necessários para a atividade em questão. Particularmente, acho prudente ir adicionando a complexidade da operação dos equipamentos de maneira gradativa ao longo do programa do curso: uma primeira atividade na aula inaugural que envolva a realização de uma fotografia, uma imagem estática, com os dispositivos pessoais – como a elaboração de um *tableau* de escultura grega clássica, retratando o movimento em seu auge, a cena em seu momento mais dramático, ou a fotografia de um ponto de vista que demonstre a perspectiva linear ou aérea – e em seguida a realização de filmes de minuto como o *Minuto Lumière* e o *tournée-montée* (filmado-montado), entre outros exercícios que Alain Bergala orientou fazer como iniciação à produção audiovisual escolar (Bergala, 2008).

A partir destas práticas, os alunos vão gradativamente se acostumando a realizar um enquadramento mais criterioso (a câmera vertical ou horizontal, retrato ou paisagem, como uma regra do jogo, por exemplo), a saber se expressar com a escala de planos e a transitar imagens pelo meio digital, por vezes realizando edições simples como o corte no início e final, e possivelmente algum filtro na imagem, como o preto e branco. No trabalho do dia a dia na sala de aula, durante os primeiros encontros, os computadores começam a se conhecer. Isto é, com exercícios de criação de imagens os arquivos criados têm de ser descarregados em

um computador para a exibição para a turma pelo projetor multimídia e, neste encontro entre computador e dispositivos pessoais dos estudantes, se instalam *drivers* necessários para que os celulares possam ser reconhecidos como dispositivos de arquivos pelo computador. A partir desse procedimento é comum que os estudantes passem a ter maior domínio de seus dispositivos e a escolher com propriedade a pasta em seus *smartphones* em que as gravações ficam armazenadas, e passem a ter maior cuidado com o armazenamento de arquivos e com a otimização dos aparelhos. Nos encontros seguintes os *drivers* já estão instalados (considerando que se use sempre o mesmo computador na escola), os estudantes já sabem acessar o local do arquivo recém-gravado, enfim, esta etapa de descarregar os arquivos de filme dos celulares dos estudantes para o computador conectado ao projetor multimídia ocorre com maior celeridade.

No ensino remoto, ao usarem seus equipamentos pessoais, os alunos provavelmente já dominam este procedimento de baixar os arquivos do *smartphone* para o armazenamento interno do computador pessoal e, caso não dominem como descarregar arquivos para um computador, o aprendizado deste procedimento é mais proveitoso pois tende-se a criar um fluxo de trabalho que depois pode e será utilizado para outros trabalhos de diferentes demandas, das demais disciplinas do currículo e/ou para atividades pessoais de contexto extraescolar. Ainda podem realizar todo o exercício de cinema no próprio dispositivo que as gravou com aplicativos para edição de vídeos, reforçando um elo entre o *smartphone* e o cinematógrafo, ambos capazes de gravar imagens em movimento e exibi-las, por projeção ou em sua própria tela.

A aula inicia com um momento de apreciação, com a exibição do filme a partir da montagem da cópia d'*Os Óculos do Vovô*, da Embrafilme. A exibição simultânea no contexto de uma aula síncrona remota é exposta a alguns riscos: de não se ter uma boa conexão e o filme ficar picotando ou travando, o que compromete a fruição, de se ter a visualização interrompida por questões particulares em suas residências ou locais de estudo, e de não conseguir uma resolução de imagem minimamente satisfatória, o que tem relação direta com a velocidade de conexão e processamento do computador ou dispositivo móvel do aluno; a experiência coletiva na forma cinema já é excluída por razões óbvias. Uma alternativa à dependência da qualidade de conexão é disponibilizar o link do vídeo para que o estudante possa acessar diretamente o conteúdo, minimizando, senão resolvendo, os problemas das questões de conectividade.



Fonte: Montagem do autor

Após a primeira visualização, tem lugar uma rodada de debate sobre o filme com a pergunta sobre o que se viu. Mesmo com a preocupação em se manter o foco nos aspectos visuais do filme, os comentários dos estudantes muitas vezes tendiam aos aspectos narrativos, relatando os personagens e o enredo da história. O momento de apreciação neste caso passou por atravessamentos da contextualização, com as falas dos alunos.

No segundo momento a turma é instigada a observar o que não foi visto na primeira exibição, a partir do debate sobre o filme, e compartilhar as descobertas com a turma. Naturalmente, as pessoas têm diferentes níveis atencionais, que variam de acordo com uma série de circunstâncias durante as visualizações do filme: questões particulares, fome, sono, e entre vários fatores, a partir do debate sobre o que foi visto e ouvido, os estudantes passam a prestar atenção no que não foi percebido na primeira visualização, uma atenção que assim se relaciona com a memória e com a imaginação no exercício a seguir, ao transver o filme respondendo a uma das cinco possibilidades de exercícios.

A segunda aula é destinada a materializar o *transver* do filme. Após ter contato com o filme e seu contexto, os alunos são convidados a seguir uma das cinco regras do jogo, tal qual na oficina de produção de cinema *Os óculos do vovô: vanguarda de uma infância traquinas*, com as professoras Adriana Fresquet e Aline Monteiro, no ano de 2020 durante o X Colóquio Internacional de Filosofia e Infância, também realizado de forma remota, (Fresquet; Monteiro, 2021) que tive a oportunidade de me inscrever e participar.

Figura 23 - Postagem da atividade no AVA

The image shows a screenshot of a Microsoft Teams interface. On the left, there is a navigation pane with icons for 'Atividade', 'Chat', 'Teams', 'Tarefas', 'Caderno', 'Notas', 'Insights', 'Canais', and 'Arquivos'. The main content area displays an assignment titled 'Os Óculos do Vovô' with a deadline of 'Vence 3 de março de 2021 23:59' and 'Pontos Sem pontos'. The instructions state: 'Os óculos do vovô vanguarda de uma infância traquinas'. The main text of the assignment reads: 'Olá turma! Voltando do recesso escolar, para a aula desta semana dia 3 de fevereiro teremos uma atividade assíncrona finalizando os conteúdos apresentados na aula passada. Os óculos do vovô é o filme mais antigo preservado do cinema brasileiro. Foi realizado em 1913, por Francisco Santos, ator e cineasta português que foi morar em Pelotas. Dessa história restaram pouco mais de quatro minutos. Alguns historiadores que levantam a hipótese desse ter sido todo o filme, outros que isso constitui apenas um fragmento do filme maior, mas não podemos confirmar nenhuma delas. Nesta aula subiremos o filme e, a partir do exercício de *ver, rever e transver* propomos a realização de alguns exercícios de filmagem e montagem em diálogo com o filme original. Esses exercícios poderão durar entre 30 segundos e 1 minuto, filmando em espaço real, mas podendo produzir espaços fictícios a partir da montagem na própria câmera ou no celular, e alterando os planos e as seqüências do filme de Francisco Santos. Materiais necessários: Um computador ou tablet ou celular com conexão a internet, um dispositivo com função de filmar habilitada, um canudo do rolo de papel toalha ou papel higiênico (para fazer um tripé caseiro). Os materiais audiovisuais que resultem da aula serão enviados pela plataforma Teams. Esta tarefa individual irá compor a nota do trimestre de vocês. Cada integrante desta turma deve escolher um dos exercícios abaixo para realizar: Exercício 1: Refilmar a história do filme.'

Fonte: Acervo pessoal

Os óculos do vovô: vanguarda de uma infância traquinas

Olá turma! Voltando do recesso escolar, para a aula desta semana dia 3 de fevereiro teremos uma atividade assíncrona finalizando os conteúdos apresentados na aula passada.

Os óculos do vovô é o filme de ficção mais antigo preservado do cinema brasileiro. Foi realizado em 1913, por Francisco Santos, ator e cineasta português que foi morar em Pelotas. Dessa história restaram pouco mais de quatro minutos. Alguns historiadores que levantam a hipótese desse ter sido todo o filme⁶⁹, outros que isso constitui apenas um fragmento do filme maior, mas não podemos confirmar nenhuma delas. Nesta aula exibiremos o filme e, a partir do exercício de ver, rever e *transver* propomos a realização de alguns exercícios de filmagem e montagem em diálogo com o filme original. Esses exercícios poderão durar entre 30 segundos e 1 minuto, filmando em espaço real, mas podendo produzir espaços fictícios a partir da montagem na própria câmera ou no celular, e alterando os planos e as sequências do filme de Francisco Santos.

Materiais necessários: Um computador ou tablet ou celular com conexão a internet, um dispositivo com função de filmar habilitada, um canudo do rolo de papel toalha ou papel higiênico (para fazer um tripé caseiro). Os materiais audiovisuais que resultem da aula serão enviados pela plataforma Teams.

Esta tarefa individual irá compor a nota do trimestre de vocês. Cada integrante desta turma deve escolher um dos exercícios abaixo para realizar:

Exercício 1: Refilmar a história do filme.

Assistir ao filme Os óculos do vovô. Depois, produzir um filme no espaço-tempo atual, com os recursos disponíveis, contando a mesma história em no máximo seis planos. O tempo mínimo será de trinta segundos e o máximo de um minuto.

Exercício 2: Remontar o filme.

Assistir ao filme Os óculos do vovô. Depois, remontar outro filme usando os planos cortados disponíveis (esses planos podem ser cortados novamente) em no máximo seis planos. O tempo mínimo será de trinta segundos e o máximo de um minuto.

Exercício 3: Montar e sonorizar o filme.

Assistir ao filme Os óculos do vovô. Depois, remontar outro filme usando os planos cortados sem som disponíveis (esses planos podem ser cortados novamente), e sonorizar o filme em no máximo seis planos. O tempo mínimo será de trinta segundos e o máximo de um minuto.

Exercício 4: Filmar “o plano que falta”.

Assistir ao filme Os óculos do vovô. Depois, produzir o plano que falta, isto é, a cena em que a criança pinta os óculos do vovô. Se não tiver criança em casa, ou pincel, usar da própria linguagem do cinema e sua mágica de ocultar. o que mostra: filmar uma sombra, um reflexo numa janela de alguém

⁶⁹ A pesquisa de Eduardo Morettin sobre o trabalho de Maria Rita Galvão (2018) revelou esta incógnita: o filme tinha pouco mais de 10 minutos de duração. Nesta citação está o texto tal qual foi enviado aos alunos na ocasião da aula.

de costas, etc. O tempo mínimo será de trinta segundos e o máximo de um minuto.

Exercício 5: Livre, inspirado na criança traquinas.

Assistir ao filme Os óculos do vovô. Depois, produzir um filme no espaço-tempo atual, com os recursos disponíveis, contando alguma história de criança traquinas em no máximo seis planos. O tempo mínimo será de trinta segundos e o máximo de um minuto.

Filme Os Óculos do Vovô: <https://youtu.be/svFBHy5wbM4>

Link para o drive com os planos em arquivos individuais:

https://drive.google.com/drive/folders/1tfynbG7Y9i72H4MZxndDWHWPuWOgjDk_?usp=sharing

Link para o editor de vídeo Panzoid: <https://panzoid.com/tools/videoeditor>

Tutorial: <https://youtu.be/TVLY6j4gdU8>

O prazo de entrega será até o dia de nossa aula dia 3 de março.

Espero que tod@s fiquem bem e se cuidem.

:)

Junto da postagem da atividade foi indicado um link para uma pasta na nuvem com os planos do filme em arquivos individuais e outro link para um breve tutorial de um programa de edição online e gratuito que funciona nos dispositivos móveis e nos computadores pessoais. A esta altura da atividade já se tem as imagens em arquivos individuais para cada plano e uma recomendação de programa de edição de acesso e uso gratuito com tutorial personificado, agora é o momento de se estabelecer as regras do jogo.

O primeiro exercício proposto é de uma refilmagem adaptada para os tempos atuais, respeitando o limite de até um minuto de duração. A importância de se colocar um limite de até um minuto de duração, comum às demais propostas de exercícios, se deve em parte à exibição dos exercícios realizados para a turma, etapa importante do processo pedagógico do cinema – a exibição para uma plateia – em que, considerando que todos os arquivos já foram subidos para o computador em uma *playlist* com todos os trabalhos da turma e todos os trabalhos sejam exibidos ininterruptamente, para uma turma de quarenta estudantes uma única exibição ocupa quase um tempo de aula.

A segunda proposta de exercício compreende remontar as imagens contando outra história, em seis planos, obedecendo ao mesmo limite de tempo de um minuto para o exercício finalizado. A terceira proposta de exercício é similar à segunda, acrescentando o áudio, que pode explorar sons fora de campo (tal qual os passos da mãe do menino no início do filme) e criar significações novas a partir da ambiência sonora.

O quarto exercício envolve a realização de um plano que não consta dos fragmentos preservados, justamente uma cena de culminância com o garoto pintando os óculos do vovô de preto, o que teria gerado todo o conflito da trama. A quinta possibilidade de exercício é de tema aberto, e tem a regra do jogo apresentada de maneira simplificada: gravar qualquer história que tenha como tema a criança traquinas, bagunceira.

A realização de um dos exercícios propostos durante a segunda aula desta atividade de cinema nas aulas de arte vislumbra o fazer artístico, em que os estudantes, a partir de uma das cinco regras do jogo apresentadas realiza uma prática cinematográfica ao criar planos e sequências. Ou então, através da montagem, ressignifica os planos originais do filme ao atribuir novos sentidos às imagens pelo encadeamento das cenas na edição, vislumbrando a criação cinematográfica ao se colocar no lugar – ou como parceiro – do realizador do filme.

Para esta aula em contexto distópico de uma atividade para o ensino remoto em tempos pandêmicos, a realização dos exercícios foi desenvolvida como atividade assíncrona, o que seria o popular “dever de casa” em uma aula em um contexto “convencional”, isto é, presencial, fora de tempos de pandemia e isolamento social. Ao mesmo tempo, o contexto do ensino remoto ainda que motivado pelas recomendações das autoridades sanitárias, serviu como um ensaio compulsório do que seria a educação básica na modalidade de educação a distância, modalidade de ensino que já respondia por 41,4% das matrículas do ensino superior no Brasil de acordo com os resultados do Censo da Educação Superior 2021, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Ministério da Educação (MEC), com um crescimento de 474% em uma década⁷⁰.

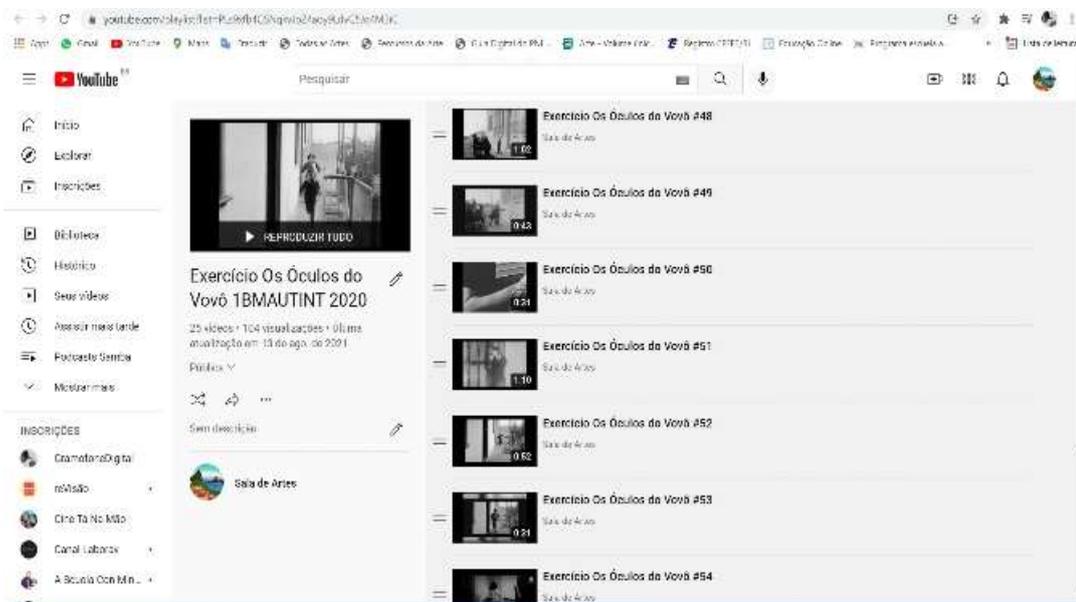
Envolvendo múltiplas dimensões, do acesso a computadores e internet banda larga, dos locais minimamente adequados a assistir às aulas em casa, do convívio em uma comunidade escolar e acadêmica, até a idade escolar de cada turma e a “intimidade” dos estudantes com as tecnologias, a educação a distância – muito embora seja uma modalidade paliativa a determinados casos e circunstâncias pontuais, como o acesso à educação e a determinadas áreas de formação em locais afastados –, teve este crescimento exponencial, a meu ver, por razões econômicas: oferecer um ensino com profissionais da educação trabalhando de forma precarizada, com turmas superlotadas (em alguns casos com mais de 400 estudantes matriculados em uma turma) e a relação contratual de professores como tutores, em uma precarização da docência na EaD. Um curso à distância é mais barato de se oferecer, não envolve (ou diminui drasticamente) custos com espaço, recursos humanos e

70 <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada#:~:text=Em%202021%2C%20foram%20mais%20de,queda%20de%208%2C3%25>. Acesso em dezembro de 2023.

materiais; a margem de lucro é maior. As exceções a esta abordagem precarizante de EaD não justificam o crescimento exponencial observado.

Durante a semana os estudantes foram desenvolvendo suas atividades e à medida que os vídeos ficavam prontos, eram carregados como anexos na plataforma da escola, em resposta à tarefa. Após receber os exercícios, foi criada uma *playlist* para cada turma na rede social *Youtube*, de onde os filmes seriam exibidos no encontro final destas três aulas. A aula seguinte, que concluiu a proposta desta atividade de cinema no ensino da arte foi destinada a exibição e comentários gerais sobre os filmes realizados. Os estudantes tiveram a oportunidade de assistir aos trabalhos de colegas e comentar sobre o que viram (e ouviram), em alguns vídeos, conduzindo a uma repetição do circuito *ver-rever-transver*, ao rever algum filme que chamou a atenção da turma por algum aspecto particular, e *transver* este mesmo filme na rodada de debates. A exibição é o momento mais rico para a análise das obras produzidas, nas quais se revela a expressão de cada aluno e aluna com a linguagem cinematográfica, com os elementos filmicos, ao observar, nas três turmas, quantos escolheram cada exercício, e uma análise quantitativa do número de exercícios realizados.

Figura 24 - *Playlist* com os exercícios de uma das turmas



Fonte: Youtube

Disponível em: [https://youtube.com/playlist?](https://youtube.com/playlist?list=PLs9xfb4GSNqkvJoZ4aoy9LdvG5Jq4M3iC&si=G2JhCIhaXo3JKwGb)

[list=PLs9xfb4GSNqkvJoZ4aoy9LdvG5Jq4M3iC&si=G2JhCIhaXo3JKwGb.](https://youtube.com/playlist?list=PLs9xfb4GSNqkvJoZ4aoy9LdvG5Jq4M3iC&si=G2JhCIhaXo3JKwGb)

Acesso em dezembro de 2023.

Com uma média de vinte respostas a esta atividade em cada turma, as escolhas por qual exercício realizar mantiveram um certo padrão com a quarta proposta, de filmar o plano que falta, sendo a mais realizada, respondendo de um terço a pouco mais da metade dos trabalhos de cada turma.

Em sua maioria, embora classificados pelos estudantes realizadores como “o plano que falta”, alguns filmes também refletiam a segunda proposta de atividade, de se remontar os filmes ao inserir o plano que falta produzido com os demais planos do filme original. Uma coisa curiosa é a maneira de se pintar os óculos por parte significativa dos estudantes: a pintura se detinha à armação dos óculos, preservando a lente de receber tinta e por vezes alcançando resultados interessantes. Imagino que se as aulas fossem na modalidade presencial ou ao menos os estudantes abrissem suas *webcams* durante as aulas eu me depararia com alguns óculos “customizados”; as lentes também receberam tinta em alguns filmes, e por vezes familiares participavam das gravações, mais velhos como pais fazendo o papel de vovô e irmãos e irmãs mais novos fazendo o papel da criança traquinas. Também se observou em alguns casos a opção por se sugerir a pintura dos óculos por meio de um jogo de sombras, talvez pela assimilação de alguma recomendação ou exemplo comentado durante a apresentação da proposta dos exercícios. Uma solução criativa compartilhada por um grupo de estudantes que postou o mesmo vídeo como resposta à atividade consiste em uma realização coletiva que guarda relação com o teatro de animação, ao manipular uma boneca que fazia o papel da criança ao pintar os óculos do vovô.

Tal qual nas práticas de Minuto Lumière, foi recorrente o uso de filtro preto e branco nas imagens produzidas com a intenção de caracterizar o plano recém-filmado como um filme antigo, tal qual seria o plano original. A segunda proposta de exercício sobre a remontagem dos filmes, fora os casos já relatados de interseções com a proposta do plano que falta, em sua maioria, eram baseadas em uma das três sequências do filme original, eventualmente recebendo títulos que descreviam a sequência apresentada, porém muitos sem título algum. Um terceiro grupo de trabalhos em resposta a remontagem do filme constituiu um grupo de obras originais com propostas criativas como *Eu não consigo achar meu filho*, *A Visita de um Velho Amigo*, *Vovô consegue enxergar* e *Criança traquinas correndo da mamãe*.

Uma das turmas em especial teve dois terços dos trabalhos realizados seguindo a terceira proposta de atividade, de se remontar outro filme a partir dos planos disponíveis, e de se sonorizar a obra. Parte dos filmes recorreu à sonoplastia utilizando o que pareceu ser o mesmo banco de sons, com o barulho do vaso quebrando e o som dos passos, entre outros sons. Algumas soluções criativas incluíram a sonorização de um filme como um *cartoon*, a

utilização do som de latidos de cachorro na cena em que o animal aparece, e diálogos e falas remixados de outras obras como *podcasts* e memes.

Notou-se uma presença significativa de filmes com dublagens nesta proposta de se remontar o filme com o som, desde um trabalho em que o estudante resumiu o enredo do filme original suprimindo as cartelas de texto e colocando os respectivos diálogos imaginados, mantendo a mesma história, até obras em que se criaram novas significações para as imagens a partir de diálogos originais como os filmes *A Consulta*, e *Uma surpresa para o Vovô*, filme que conta a visita do filho do vovô em uma história com uma montagem de planos bem ágil. Neste grupo ainda figuram exercícios em que apenas foi trocada a trilha sonora (além do resumo da história para atender à regra do minuto de duração) ou o som como ambiência com a sonoplastia simulando uma paisagem sonora. Em poucos trabalhos as músicas escolhidas para a trilha sonora, por ter letra, aparentemente não se identificavam com o enredo do filme.

Figura 25 - Pintando os óculos do vovô



Imagem: Pintando os óculos do vovô

Fonte: Arquivo pessoal

Disponível em: <https://youtu.be/s7EBZ55QyUU?si=MzodEzmBs-TZTW3U>

Acesso em dezembro de 2023.

A primeira proposta – de se refilmar a história nos dias de hoje – inspirou poucos filmes. De forma geral, o enredo do filme foi resumido a algumas cenas antes e depois do plano que falta. Tanto nas respostas à primeira proposta quanto nas respostas à quarta

proposta, pôde-se observar o grau de intimidade dos alunos e alunas com a cinematografia, e traçar paralelos e identificações com momentos da história e da teoria do cinema. As opções de expressão com a linguagem cinematográfica variaram de uma montagem de filme em que cada plano correspondia a um cenário, mudando de plano apenas ao mudar de cenário ou tempo, por coincidência em uma nítida filiação com o cinema dos primeiros tempos; ao emprego de plano sequência com movimentos de *travelling* e zoom, e a montagem com o recurso de contraplanos, denotando uma maior intimidade com os recursos da cinematografia. A quinta proposta de exercício, de se realizar uma obra livre tendo como tema a criança traquinas não teve respostas nesta aplicação. Como atividade cinematográfica, dentre outras dimensões trabalhadas, pode-se dizer que esta prática envolveu a criação de cinema a partir de uma remixagem de um filme dos primeiros tempos do cinema no Brasil, pela remontagem das cenas criando significações e misturando com outros elementos fonográficos preexistentes.

6.2.3 O remix na produção de cinema estudantil

A partir da realização da atividade inspirada na proposta de *ver-rever-transver*, a remixagem das imagens se mostrou como um recurso presente na maioria das obras, de maneira compulsória, como regra do jogo: ao se criar uma história, sonorizá-la, construir novo sentido a partir de imagens preexistentes e oriundas de outros contextos. A remixagem de conteúdo audiovisual é a característica principal da segunda e terceira proposta. Em outros filmes realizados pelos estudantes a remixagem se deu de maneira orgânica, natural, ao se apropriarem de sons e diálogos de outras obras para a sonorização do exercício em questão.

Estas respostas refletem uma característica cada vez mais marcante nas produções de filmes escolares, ao adaptarem fragmentos de outras obras audiovisuais como filmes, vinhetas de programas da televisão e séries televisivas. Esta atividade que abrangeu um período de três semanas nas turmas de ensino médio introduziu a aula seguinte do curso do componente curricular Arte, sobre a remixagem e sua relação com a cultura tomando como ponto de partida o documentário *RIP!: a Remix Manifesto (RIP!: um Manifesto do Remix)*⁷¹, dirigido pelo ciberativista Brett Gaylor e com a participação do músico DJ Gregg Willis "Girl Talk", do criador da *Creative Commons*, Lawrence Lessig, e do então Ministro da Cultura no Brasil, Gilberto Gil.

71 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bVubXqIHJP4&t=4575s>. Acesso em dezembro de 2023.

O filme tem como tema a discussão sobre direitos autorais e propriedade intelectual, conduzindo a uma reflexão sobre o compartilhamento de informação e a cultura do remix no campo da arte nos dias de hoje, fundamentalmente sobre os conceitos de *Copyright* e *Copyleft*, um duelo de visões antagônicas entre corporações privadas que consideram que ideia é propriedade intelectual e deve ser protegida visando lucro próprio *versus* o compartilhamento de conteúdo e a defesa do domínio público como um espaço para a livre troca de ideias, uma interpretação de uma forma de usar a legislação de proteção dos direitos autorais exigindo que as mesmas liberdades sejam preservadas em versões modificadas, remixadas.

O documentário apresenta um manifesto pelo remix com os seguintes pressupostos:

- 1) A cultura sempre se constrói baseada no passado;
 - 2) O passado sempre tenta controlar o futuro;
 - 3) O futuro está se tornando menos livre;
 - 4) Para construir sociedades livres é preciso limitar o controle do passado.
- (Gaylor, 2008)

Em suma, a produção de novos conteúdos baseada na remixagem por estudantes da educação básica se identifica com o *Copyleft* e reflete o manifesto de Gaylor. A cultura se constrói baseada no passado a partir da observação da união de elementos em novas criações, passando pela música – desde o surgimento de gêneros musicais como o samba, que conjuga influências do maxixe e do lundu, e os *mashups*, que ressignificam obras musicais em novas criações, como na obra de *Girl Talk*. Isto é, seguindo essa visão particular, o remix pode ser tomado em sentido *lato*, como uma mistura de influências, ou em sentido *stricto*, com elementos e trechos de outras obras musicais.

No cinema, observa-se movimento semelhante: a remixagem de imagens pode ser concebida a partir de novas utilizações e significações de imagens preexistentes realizadas sem uma intencionalidade cinematográfica, indo até a apropriação de conteúdos, criando histórias originais a partir de elementos e fragmentos de outras obras cinematográficas e audiovisuais.

Sem a ideia de estender este texto para a análise deste tema nas aulas de arte subsequentes, procuro me ater às maneiras em que a remixagem de conteúdos reverbera na prática dos estudantes realizadores que, de maneira intuitiva, se apropriam de imagens e sons

disponíveis na rede em suas criações fonográficas, visuais e audiovisuais em seus mais variados formatos. De vinhetas, paródias de jingles e *spots* publicitários, na produção fonográfica de *podcasts* e também nas trilhas sonoras e sonoplastias dos vídeos, de elementos gráficos de marcas conhecidas em suas criações plásticas, a produção audiovisual dos estudantes se apropria de elementos da cultura sem a preocupação com os direitos autorais ou autorizações formais de marcas e produtoras em uma clara dissonância do cinema comercial. “Em processos contemporâneos de criação observa-se a apropriação de fragmentos de objetos de diversas origens e linguagens para constituir uma obra, um texto, um vídeo.” (Pillar; Evalte, 2022, p. 2).

A professora Priscila Arantes, em sua pesquisa sobre a estética digital, reflete sobre a autoria, os direitos de autor e propriedade da obra de arte em relação ao espaço da internet. Ela considera este espaço virtual um espaço público, no qual nenhuma informação está totalmente protegida, a salvo de ser reproduzida e reutilizada.

Neste contexto coloca-se em xeque a noção de autoria e a antiga discussão sobre o original e a cópia, bem como sobre o plágio e o original, parece, aqui, não fazer sentido algum, já que a máquina informática é em si uma tecnologia da digitalização, isto é, da clonagem, da transformação de um em um outro, como uma máquina de samplear. (Arantes, 2005, p. 60)

Existem vários registros históricos de proteção ao direito do autor em épocas passadas, e de certa maneira se pode dizer que sempre foi reconhecida alguma forma de proteção, ainda que apenas na esfera moral, sem apoio em normas jurídicas e legislações específicas. “Isso se explica justamente pelo fato de que as necessidades socioeconômicas nem sempre demandaram que a tutela do autor viesse prevista na legislação (Lipszyc, 1993, p. 29). No mais das vezes, bastava a utilização de outras fontes do Direito, como os costumes.” (Zanini, 2014, p. 211)

A primeira utilização do termo *copyright* data do início do século XVIII na Inglaterra, que editou o primeiro texto legal sobre o direito autoral, o *Estatuto da Rainha Ana*, em inglês *The Statute of Anne*. O estatuto não reconhecia direitos, mas concedia licenças, abrangendo basicamente as obras passíveis de reprodução em determinado período. Só com a Revolução Francesa, no fim do século, que o autor intelectual da obra passa a ter o seu direito autoral (em um conceito mais próximo ao dos dias de hoje) reconhecido e garantido. O próprio

reconhecimento formal da propriedade de uma obra artística e os direitos autorais são, de certa maneira, contemporâneos ao cinema no Brasil: a primeira lei sobre Direito Autoral no Brasil, um estatuto civil que regulamenta os direitos do autor data dos últimos anos do século XIX, a Lei Medeiros e Albuquerque, nº 496/1898. Anteriormente, em 1830, o Código Criminal brasileiro chegou a impor sanções a quem gravasse ou imprimisse qualquer tipo de escrito ou de estampa que tivessem sido feitos, compostos ou traduzidos por cidadãos brasileiros, enquanto estes viverem, e dez anos depois de sua morte se deixassem herdeiros⁷².

Objeto de grande discussão que permeia as iniciativas no campo do cinema e da educação, os direitos autorais podem representar entraves para iniciativas escolares que envolvem a apreciação de obras cinematográficas, como a prática do cineclubismo e a implementação de políticas públicas, como o plano nacional de mídias e a regulamentação da lei do cinema na escola. É, nestas circunstâncias, um gargalo legal na criação e disponibilização de um acervo de filmes para uso livre na educação formal e alimenta um paradoxo, ou no mínimo uma inconsistência se comparado às outras expressões artísticas na escola: não se pede autorização para se exibir uma imagem de alguma pintura ou escultura em aula, não se necessita pagar direitos para se cantar determinada música no coral da escola ou para se apreciar alguma faixa de música durante uma atividade escolar, ficando esta necessidade de liberação e autorização de uso com recolhimento de direitos de autor para o uso de obras artísticas nas obras didáticas que são comercializadas como os livros didáticos e os materiais elaborados por sistemas de ensino.

Por outro lado, a disponibilização de um acervo de filmes nacionais para exibição nas escolas – públicas e particulares – carece deste registro ou autorização legal. Cria-se uma situação curiosa, na qual o cineclubismo escolar que se realiza de maneira local, e os filmes e fragmentos exibidos em instrumentalizações do cinema nos demais componentes do currículo ficam à margem deste controle, a disponibilização das mesmas obras por alguma iniciativa governamental voltada à educação pública é prejudicada por conta do condicionamento a se pagar os direitos de autor.

Em outras palavras, se alguma instituição recomenda e disponibiliza tais filmes, faz-se necessário a autorização dos proprietários legais das obras, envolvendo custos, porém esta autoridade fiscal pode ser contornada se cada professor e professora passar os mesmos filmes em suas salas de aula sem dar publicidade à atividade. Objetivamente, há uma diferença se o professor em sua aula exhibe obras da última mostra de arte contemporânea, toca uma música

72 <https://remix.internetlab.org.br/historia.html>. Acesso em dezembro de 2023.

ao violão ou exibe um filme com o projetor multimídia, ou se alguma política educacional recomenda e disponibiliza acesso para as mesmas obras.

À margem da esfera formal, a produção audiovisual dos jovens por vezes se apropria de fragmentos para ressignificá-los pela montagem, com a produção de novos conteúdos baseada na remixagem, sem as amarras do direito autoral. Porém, há um preço implícito nesta prática: no contexto escolar, a impossibilidade de veiculação das obras em meios como emissoras de televisão e portais de comunicação, assim como na participação em festivais de cinema estudantil; quando veiculadas pela internet, no caso do *Youtube*, a monetização do vídeo vai para o proprietário do direito sobre a obra utilizada ou mesmo o conteúdo pode ser bloqueado, a partir de um reconhecimento automático pelo algoritmo da rede social. Cria-se uma nova regra do jogo: as imagens que fazem parte dos filmes realizados pelos estudantes devem ser livres de direitos de autor, ou remixadas e descaracterizadas em seu contexto pela montagem da nova obra a ponto de não serem reconhecíveis pelo algoritmo e também não infringirem direitos de uso.

No mesmo ano letivo de 2020, no qual se deu a proposta de *ver-rever-transver* o filme *Os Óculos do Vovô*, foi lançada uma convocatória às turmas de ensino médio da escola para participar de um festival audiovisual latino-americano de escolas secundárias organizado pela Coordenação da Modalidade de Educação Artística da Direção Geral de Escolas de Mendoza (DGE), Argentina: a terceira edição do *Festival Audiovisual Latino-americano SerVoz*, com o tema “*Enfocando tus emociones*”, enfocando suas emoções, o qual tem por política exibir todos os trabalhos inscritos, com a proposta de desenvolver nos estudantes habilidades como trabalho em equipe e reflexão crítica. Marcelo Bartolomé, professor coordenador do departamento de Artes da DGE e membro da organização do festival, afirma: “Nesse sentido, é importante que a proposta seja abordada de forma interdisciplinar, embora o curta-metragem seja trabalhado a partir da área artística, outras áreas do conhecimento podem enriquecer os projetos a partir de uma proposta transversal.”⁷³

A possibilidade de participar de um festival de cinema estudantil em outro país, ainda que remotamente, pareceu uma boa possibilidade de trazer novas experiências aos alunos e alunas neste contexto de pandemia. Se por um lado tinham uma série de dificuldades por conta do isolamento social e da nova modalidade de ensino a que foram colocados, por outro lado a produção de um filme para um festival poderia servir como motivação para reforçar os vínculos com a escola e de quebra conhecer outra cultura.

73 <https://www.mendoza.edu.ar/ser-voz-un-concurso-de-cortometrajes-sobre-derechos-humanos/>. Acesso em dezembro de 2023.

O festival colocava algumas regras do jogo: o filme deveria ter até três minutos de duração, preferencialmente versar sobre o tema da pandemia, e ter imagens e sons livres de direitos – inclusive com pedido de autorização de imagens para os filmes selecionados, além de ser falado, dublado ou legendado em espanhol. Outra regra do jogo, compulsória devido ao contexto do isolamento social tem relação com a ressignificação da forma cinema, uma vez que esta edição do festival seria a primeira em que não ocorreria a exibição dos filmes em uma tela de grandes proporções, os filmes não seriam projetados. Ainda que fora do contexto de isolamento social a visualização dos filmes em outras telas seja um recurso para a divulgação das obras, nos dias do evento, presenciais, os filmes são projetados em uma tela para uma audiência que tem a mesma experiência estética simultânea em uma sala escura, conservando a forma cinema.

Neste ano de 2020 todas as visualizações se deram em meio digital com os dispositivos pessoais dos interessados em ver os filmes (telefones celulares, *tablets*, computadores pessoais, *smart TVs*), subvertendo a forma cinema. De outro ponto de vista, uma assunção da maneira mais comum de se assistir conteúdo audiovisual. Isto é, filmes pensados para os dispositivos pessoais, e concebidos a partir de um repertório dos realizadores e realizadoras, majoritariamente composto de filmes e fragmentos assistidos nesta forma não-cinema, desde bem antes da pandemia impor esta maneira de se assistir cinema como única alternativa viável.

Após a veiculação da convocatória pelas redes sociais da escola e de uma divulgação boca a boca foi realizada uma reunião por conferência de vídeo na plataforma da escola para apresentar a proposta e sanar eventuais dúvidas com alguns estudantes interessados. Ao término do período de inscrições apareceram dois filmes que posteriormente constaram do programa virtual do festival. Um dos filmes foi escolhido como destaque da categoria *Escolas Internacionais*, – que também tinha um filme de uma escola uruguaia –, e a aluna que dirigiu o filme, junto do colega de turma participaram de uma transmissão ao vivo da organização do festival com os destaques das diversas categorias, na qual tiveram oportunidade de ouvir os novos colegas *hermanos* e cada qual de praticar o seu portunhol em suas falas.

Aqui abro um parêntese para defender a importância do estudo do espanhol – idioma oficial de quase todos os países vizinhos do Brasil – como língua estrangeira nas escolas de educação básica. Com a homologação da Lei 13.415/2017, deixou de existir a obrigatoriedade de oferta do espanhol no Ensino Médio das escolas brasileiras, antes sustentada pela Lei 11.161/2005. Caso tivessem alguma prática anterior no idioma, acredito que aproveitariam mais a experiência. Vamos nos debruçar nos filmes produzidos para o festival para tentar

observar como se deu a remixagem de imagens e sons para a realização das novas obras cinematográficas nesta forma não-cinema.

O filme *As Luzes Voltarão se Acender* – cujo título em espanhol ficou *Las Luces se Encenderán de Nuevo* – de Livia Andrade, é um documentário pessoal aos moldes de *Democracia em Vertigem* – filme lançado no ano anterior e que alcançou repercussão considerável, sendo indicado ao Oscar de melhor documentário em longa-metragem no ano de 2020. O filme de Livia, que concorreu no festival estudantil, seguiu o exemplo e foi o destaque internacional da terceira edição do festival.

Desenvolvido no âmbito do projeto de extensão *Cinedebate*, com as professoras Márcia Menezes e Ana Carolina Ferraz, o filme é composto de uma narração em *voice over* com uma montagem de cenas que combina imagens de arquivo do acervo pessoal da diretora (filmagens familiares de diversos períodos, desde o tempo de bebê até a adolescência) com imagens oriundas de postagens de colegas nas redes sociais, o que chamo de uma remixagem *lato sensu* de fragmentos filmados sem uma intencionalidade cinematográfica, artística, e apenas como registro de momentos em que as imagens escolhidas ilustram o fio narrativo da locução sobre a pandemia. No meio do filme, ao citar a pandemia de coronavírus, o filme apresenta outra montagem de fragmentos, desta vez com trechos de vários telejornais nacionais e estrangeiros, por fração de segundos, falando a notícia sobre a propagação do vírus pelo planeta.

Figura 26 - Montagem com as miniaturas dos filmes no *Youtube*



Fonte: Ilustração do autor

O filme *Deu Ruim*, produzido pela Oficina de Teatro do Oprimido do Cefet/RJ de Maria da Graça, manteve o título em português na versão em espanhol, por opção dos realizadores uma vez que a expressão não poderia ser traduzida literalmente por perder o sentido, e o grupo não sabia traduzi-la por uma expressão equivalente.

O filme começa com uma vinheta de um telejornal, remixada de algum programa televisivo. Este filme, com uma construção narrativa elaborada, apresenta o discurso com elementos cinematográficos bem desenvolvidos ao utilizar o espaço diegético fora de campo. Como característica do teatro de Augusto Boal, que inspira a oficina que deu origem ao filme, a narrativa não tem um personagem principal, a personificação de um herói protagonista que passa pela sua jornada e vive uma aventura ou revive uma lembrança. O foco do filme está em uma discussão em um grupo na internet, com as pessoas trocando mensagens via aplicativo de mensagens de voz, possivelmente o *Whatsapp*, debatendo e colocando suas impressões sobre a pandemia. Observa-se uma regra do jogo compulsória pelo contexto da pandemia de se respeitar o isolamento social, em que o grupo encontrou a solução das conversas compartilhadas como linhas de fuga para a limitação de produção ora imposta.

Ainda que de maneira sutil, a remixagem está presente nos dois filmes realizados pelos estudantes da escola em resposta ao festival audiovisual de escolas secundárias. Os filmes têm como característica reflexa do contexto do isolamento social as soluções para a realização das gravações, da escolha dos planos e da maneira de se desenvolver a narrativa, de se contar a história. Uma vez impossibilitados de se reunirem, os estudantes encontraram soluções criativas: em uma obra, a partir da utilização de imagens de arquivo, muitas gravadas sem a intencionalidade cinematográfica e remixadas para a construção de uma narrativa de cunho pessoal, em que a diretora tenta expor seus sentimentos relacionados à superação dos tempos difíceis; e em outra obra, a partir da criação de uma narrativa que envolve a montagem de planos isolados em que o fora de campo é o interlocutor, ao colocar o espectador como um possível integrante do grupo na rede social, que concentra todas as mensagens de voz que compõem cada plano do filme. À sua maneira, cada um dos dois filmes abordados reflete as características da remixagem de imagens e da subversão da forma cinema pelos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese, em linhas gerais, constitui uma pesquisa sobre a presença do cinema dentro do currículo de Arte na educação básica, a partir da análise de alguns caminhos em que o cinema aparece na escola, nos documentos legais e nas teorias que embasam o ensino da arte. Para tanto, se fez necessário traçar a especificidade do cinema, definindo-o como uma arte autônoma que, ao mesmo tempo que tem elementos não específicos, comuns a outras expressões artísticas, também tem seus elementos fundamentais, específicos tais como o plano e a montagem.

A publicação de uma tese fica sujeita à ação do tempo em maior ou menor grau, a depender do assunto tratado. Uma pesquisa sobre aspectos pictóricos de algum povo antigo como a arte da antiguidade clássica grega pode depender de novos achados arqueológicos e de novas tecnologias químicas e de análise microscópica para mudar algo substancial no rumo das pesquisas, podendo levar décadas para que tal mudança substancial aconteça. Já o campo do cinema na escola está sujeito a atualizações que acontecem em par de anos ou menos com o desenvolvimento das tecnologias informacionais que possibilitam acesso ao grande público a programas e aplicativos de edição de vídeos, plataformas e redes sociais que publicam e hospedam o conteúdo, seja ele qual for, e outras tecnologias que ainda não concebemos, mas que hão de surgir.

Ao longo de minha vida, presenciei o advento do vídeo caseiro, quando o VHS entrou na casa das pessoas na minha infância, vi nascerem computadores pessoais, sistemas e padrões de vídeo surgirem e se tornarem obsoletos, como o VHS, o mini DV, as câmeras digitais de memória *flash*, o DVD, o vídeo CD. E essa mudança tem se tornado mais veloz a cada dia com o aumento da definição de imagem e da banda de dados para internet (a internet móvel 5G e a definição de imagem em 4k já são relativamente acessíveis a usuários comuns nos dias da publicação desta tese). Algumas questões tecnológicas aqui tratadas tendem a se tornar obsoletas e ultrapassadas em pouco tempo, o que longe de desvalidar a tese, trará para ela novos contornos. Eu mesmo, em meu tempo de estudante, quando em idade escolar do ensino médio, só tinha contato com o cinema na escola através de algum vídeo exibido como instrumentalização para o ensino de algum conteúdo específico por algum professor ou professora. E na escola em que trabalho, talvez a única na região, em sua época, em que era possível estudar cinema na então Educação Artística. De fato, era possível realizar

experimentações de vídeo com câmera e uma ilha de edição U-Matic, ficando a exibição restrita a um aparelho de TV ou projetor multimídia (equipamento não muito comum à época).

No que diz respeito à legislação, as coisas também tendem a mudar, embora com não tanta velocidade quanto na esfera tecnológica. O momento de escrita destas linhas é de expectativa sobre mudanças na BNCC e no Novo Ensino Médio, em uma contrarreforma que responde às mudanças realizadas a toque de caixa e de intenções turvas a partir do golpe parlamentar para a destituição da presidenta da república em 2016. Ao mesmo tempo, as discussões relativas à regulamentação da lei do cinema na escola esperávamos que viessem a ganhar novo fôlego a partir da discussão e implementação do Plano Nacional de Escolas Conectadas e do Plano Nacional de Preservação Audiovisual, que tramitam pelos órgãos de governo. Tais políticas públicas, embora não digam respeito diretamente ao cinema como modalidade para o ensino da arte, poderiam vir a contribuir e facilitar em muito as empreitadas cinematográficas escolares dentro do currículo. Porém, o documento lançado em outubro de 2023 sobre a Estratégia Brasileira de Educação Midiática produzido pela Coordenação-Geral de Educação Midiática Departamento de Direitos na Rede e Educação Midiática Secretaria de Políticas Digitais da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, em Outubro de 2023 e divulgado recentemente, durante a revisão do texto desta tese, apenas menciona uma única vez o cinema e o audiovisual, no ponto 3.3. da terceira parte do documento dedicado a Eixos de Atuação sobre “Parcerias com a sociedade civil, academia e sociedade privada”, ao referir:

Entre os projetos de interesse público que são ou podem ser desenvolvidos pelas Organizações da Sociedade Civil no campo da educação midiática, podemos destacar: cursos para capacitação de professores, criação de recursos educacionais, oficinas para públicos específicos (jovens, idosos, etc.), campanhas de conscientização, projetos de mídia escolar, mediação de conflitos no ambiente digital, projetos de comunicação comunitária, festivais de **cinema e audiovisual** [destaque meu], formação de redes de colaboração, criação de plataformas digitais (repositórios de conhecimento), estudos e pesquisas, desenvolvimento de soluções tecnológicas e reconhecimento de boas práticas (prêmios, selos/certificações, etc.). (Brasil, 2023, p. 28).

Como vemos, longe de aproximar o cinema e o audiovisual, que respondem por boa parte do conteúdo das mídias digitais, no documento oficial sobre a Estratégia Brasileira de Educação Midiática, o cinema e o audiovisual ainda ficam reduzidos a formas específicas de articulação com a academia e a sociedade civil e privada.

Embora eu já não tinha lá grande esperança e em poucos anos grande parte do assunto desta tese seja datado, espero que em breve o Cinema seja uma das linguagens consolidadas do ensino da arte na educação básica, e que as tecnologias de gravação e reprodução de imagens em movimento se tornem realmente acessíveis tal qual uma caneta e um pedaço de papel. Assim como também lembrar (e parafrasear) o que disse uma vez Gustavo Dahl: assim como um lápis e um papel não fazem de uma pessoa um escritor ou uma escritora, um dispositivo de captura de imagem e som também não fazem de uma pessoa um ou uma cineasta. É preciso ensinar e aprender algo para que isso aconteça. E que, em um exercício de imaginação, no futuro o regime de visualidade, isto é, a realidade das imagens em movimento estará mais para uma imersão em realidade virtual 3D e que as imagens dos filmes *Blockbusters* pareçam aos olhos das pessoas de então como um filme de Méliès para o espectador dos filmes de hoje. São alguns dos riscos que se corre e um futuro que se desenha.

Espera-se que os empecilhos à plena implementação da lei do cinema na escola sejam, ainda que em parte, resolvidos e articulados a outros planos nacionais e políticas públicas, e que se possa explorar espaços na grade do horário integral – meta dos governos para as escolas públicas – trazendo a arte e o senso estético com mais força para o contexto escolar. Efetivamente, por um lado, a relação entre cinema e ensino da arte tem sido tratado de maneira dúbia pelos documentos legais durante certo período, mas permanece como uma clara potência para a educação. Por outro, já se têm avanços significativos na ordem tecnológica e no próprio ensino da arte enquanto área de conhecimento: os estudantes passaram de receptores e consumidores de conteúdo a produtores, gravando e editando vídeos com dispositivos pessoais, ao mesmo tempo em que o cinema passa a aparecer em livros didáticos de arte com propostas de apreciação, contextualização e realização cinematográfica.

Alguns momentos desta tese pedem um aprofundamento e atualização da pesquisa, como o recorte do triênio dos livros didáticos escolhido: a coleção seguinte foi concomitante ao período do curso de doutorado que motivou esta tese, em um cenário de mudanças na educação cercado de incertezas, os componentes curriculares abordados por área de conhecimento, tendo artes, língua portuguesa, língua estrangeira e educação física; ao tempo que este período de quatro anos da pós-graduação se conclui uma nova coleção despontará com possíveis novos títulos, nova organização e revisões de conteúdos.

A prática do Minuto Lumière, bastante difundida, encontra vasto campo para pesquisa. Diversos projetos e iniciativas de cinema e educação trabalham o exercício de cinematografia proposto por Alain Bergala nas duas últimas páginas de sua obra *Hipótese Cinema* (2008): No Brasil, diversas abordagens como a do projeto CINEAD (Fresquet, 2013), o Inventar com a Diferença (Migliorin et al, 2015), do Programa de Alfabetização Audiovisual (Barbosa; Santos, 2014), por iniciativas docentes isoladas – como eu mesmo com minhas turmas de Arte e em oficinas livres em um passado nem tão distante – e por incontáveis outras iniciativas ao redor do mundo.

A pedagogia de Alicia Vega encontra amplo campo para aprofundamento da pesquisa no diálogo da abordagem triangular – apreciação, contextualização e o fazer arte – para o ensino da arte com as práticas desenvolvidas nos *talleres de cine* e com a formação de uma rede de *talleristas* com cursos de formação e a promoção de encontros nacionais⁷⁴.

O estudo das cores no cinema, no âmbito desta pesquisa, foi feito em duas abordagens: aspectos técnicos como as misturas aditivas e subtrativas, e aspectos de expressivos e de linguagem, como a produção de sentido e de sensibilização a partir da escolha da paleta de cores para direção de arte e de fotografia. Este capítulo convida para uma possibilidade de aprofundamento da pesquisa nas duas abordagens, com o estudo dos diferentes sistemas de codificação de cores em meio eletrônico e as sucessivas transduções entre diferentes sistemas ao longo do processo de produção e pós-produção, relacionando-os com as técnicas tradicionais do cinema analógico, algumas consagradas como metonímias a seu tempo como o Technicolor; e a expressão artística, pela escolha das cores a serem filmadas, influenciando nas escolhas de filtros de luz e cor e na tonalidade dos objetos e cenários que compõem o filme.

A partir dos estudos sobre o ponto de escuta, é possível ampliar todas estas propostas para, a partir da percepção sonora, os estudantes elegerem quais pontos de vista contribuem para a construção do sentido que querem dar às suas produções. Muitas outras propostas de exercícios existem e novas propostas serão inventadas, e outros referenciais teóricos se mostram igualmente adequados como os conceitos de ocularização, auricularização e focalização em Gaudreault e Jost (2009).

O Momento Youngblood, dedicado às expansões do cinema, tomou como campo de pesquisa o objeto que foi possível no contexto em questão: as multitelas e a subversão da forma cinema (Parente, 2020) já presente no cotidiano da população e tomada compulsoriamente nas aulas de arte devido ao ensino remoto e ao isolamento social, com exercícios de cinema a partir de fragmentos do filme *Os Óculos do Vovô*, de Francisco Santos.

74 Disponível em: <https://fundacionaliciavega.cl/la-red/> Acesso em dezembro de 2023.

O capítulo carece de análises de aulas dedicadas a videoarte e a outras expansões do cinema como as instalações, o vídeo no museu, o *videomapping*, e outras expansões que por sua vez evidenciam uma série de fatores limitantes como a carência de espaço e impedimentos do próprio fazer artístico, uma vez que a infraestrutura para estas iniciativas de cinema expandido não se restringe a uma projeção de imagem em uma tela na sala de aula.

A parte final do capítulo, sobre a participação em festivais de cinema escolar conduz a uma reflexão sobre o cinema estudantil: a produção de vídeo para explorar a potencialidade pedagógica, como um processo e uma ferramenta metodológica para que o aluno adquira conhecimento, ao trabalhar elementos do currículo formal ou não formal, com uma intencionalidade pedagógica. Os festivais de cinema estudantil propiciam encontro com colegas de outros lugares, outras culturas. No caso, relatei nesta tese que a experiência de Mendoza se mostrou proveitosa, tendo proporcionado aos estudantes uma vivência com estudantes da mesma faixa etária de um país vizinho. Assistiram a filmes “estrangeiros” e se reconheceram neles. Participaram de uma roda de conversa e talvez, pela primeira vez na vida, precisaram expor ideias em outro idioma.

Nos aspectos vocacionais, uma das alunas participantes do festival hoje segue carreira no audiovisual, trabalhando em uma produtora e cursando graduação em cinema. Outro aluno segue a graduação em pedagogia e produz cinema, vivenciando e vislumbrando estas interfaces. Daí surgem os educadores audiovisuais. E nada melhor que um educador audiovisual que teve a oportunidade de ser aluno de cinema nas aulas de Arte.

A tese abre um diálogo com a produção e o mercado de curta metragem no Brasil, ao conceber a escola como potencial criadora de conteúdo cinematográfico. Nas palavras da professora Aída Marques, “as escolas, por suas próprias características, é onde se produz muito curta-metragem, sobretudo agora com as ferramentas digitais⁷⁵”. Sendo a escola a grande produtora de curtas no Brasil, por suas próprias características: é possível fazer um filme de curta metragem com custo muito reduzido, a depender do roteiro (em minhas práticas em sala de aula, já vi uma ostensiva guarnição policial ser substituída no roteiro pelo segurança da escola, com a finalidade de se “adequar a produção ao orçamento”).

Ao mesmo tempo que o cinema na escola aprofunda os modos de ver e pensar o mundo atravessado pela atenção, a memória e a imaginação, o cinema também recebe da escola certa potência na produção diversificada de conteúdo. A produção de cinema na escola se torna um campo fértil para o curta metragem, se trata de um espaço de experimentação dos

75 "O grande produtor de curtas no Brasil são as escolas", diz professora Aída Marques. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j-d0y5t9dFA>. Acesso: dezembro de 2023.

elementos cinematográficos, de treino dramático, narrativo, e de decupagem técnica, porém esta produção não conta com um circuito de exibição elaborado, com a exibição restrita a festivais e às redes sociais, e em aspectos gerais, o filme de curta metragem (estudantil ou não) não conta com espaço nas salas de cinema comerciais como nos anos 1970 e 80⁷⁶, tendo um panorama para o mercado muito reduzido, restrito a participação em algum festival e à veiculação na internet. A prática do cinema na formação acadêmica escolar dá repertório, contribui em uma visão geral sobre a construção da linguagem cinematográfica com características diferentes de outras artes, para além da experiência de trabalhar junto com os colegas de turma. Neste cenário, se observa a necessidade de políticas públicas de articulação interministerial, e específicas do MEC, que criem mais licenciaturas de cinema para formar educadores audiovisuais e que se incluam disciplinas de cinema e audiovisual nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas de todas as áreas.

Vale ressaltar a importância de se considerar o cinema como linguagem para o ensino da arte. Segundo os perfis de tráfego de crescimento global de dispositivos elaborado em 2018 pela Cisco, empresa multinacional de tecnologia de comunicação digital, mais de 80% do conteúdo da internet é audiovisual, com tendência de crescimento deste percentual com o correr dos anos. No relatório daquele ano se projetou globalmente o tráfego de vídeo na Internet como 82% de todo o tráfego de Internet do consumidor até 2022. Esta cifra é acima dos 73% que foi registrado no ano anterior, que já apresentava números surpreendentes, sendo uma média equivalente a 19 milhões de DVDs por hora, ou 2 trilhões de minutos de conteúdo de vídeo que cruzaram a Internet todos os meses em 2017⁷⁷.

O audiovisual já está presente nas escolas brasileiras, e com a experiência do ensino remoto durante a pandemia, esta presença se intensificou. Muito mais ainda nos lares brasileiros. O censo mostra que mais do 91% dos lares brasileiros tem alguma forma de acesso à internet. Nos espaços pedagógicos, a presença do cinema e do audiovisual se dá de diferentes maneiras, como recurso de apoio e ilustração em diversas disciplinas, em atividades de cineclubismo estudantil, em oficinas de cinema, nas telas dos celulares pessoais dos estudantes competindo com o professor pela atenção. Então, por que não como linguagem para o ensino da arte, para além das práticas de cinema expandido como Arte

76 Curta em Cena recebe a cineasta Aída Marques. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sHsFtGZiwMo>. Acesso: dezembro de 2023.

77 Disponível em: https://www.cisco.com/c/dam/m/en_us/solutions/service-provider/vni-forecast-highlights/pdf/Global_Device_Growth_Traffic_Profiles.pdf Acesso em dezembro de 2023.

Contemporânea? Fazendo uma metáfora cinematográfica, não devemos nos contentar com o cinema como coadjuvante.

As leis e os documentos normativos se referem ao cinema e audiovisual de maneira dúbia e contraditória, por vezes concebendo o cinema como uma das linguagens artísticas ao lado das quatro consolidadas (artes visuais, teatro, música e dança). E os exercícios de cinema estão presentes em práticas de outras linguagens artísticas, em atividades de extensão, em atividades extracurriculares. Por vezes, constam em livros didáticos de Arte e para além dos livros didáticos, o cinema conta com vasta literatura, e em expansão, sobre abordagens e práticas de audiovisual em contexto escolar. Tais abordagens e práticas servem como inspiração e referência para se adaptar ao cinema como linguagem para o componente curricular Arte e para criar outras abordagens e exercícios em múltiplas aproximações que devem coexistir na escola.

A escola tem de “correr atrás” de acervos. Novas políticas públicas deverão disponibilizar acervos audiovisuais digitais em plataformas que tornem o acesso das escolas totalmente acessível com diversidade temática e quantidade suficiente. Assim, novas responsabilidades surgem para a categoria docente, que terá que conhecer, experimentar e articular esse conteúdo digital audiovisual com a programação curricular e ainda com atividades não midiáticas, garantindo tempos e espaços para educação digital e analógicas. Cada docente tem de conhecer, levar “coisa boa” para a escola, isto é, cuidar o material que circula nas escolas para evitar as armadilhas da indústria cultural, evitar os enlatados digitais.

Destaco a qualidade estética de vários filmes de super-heróis embora não possa deixar de denunciar aqui o apelo insano que o merchandising que cada filme produz sobre a vida de milhares de crianças e jovens, com todo o mercado conexo que se gera com as coleções de roupas, videogames e tudo o mais. A questão é que, no caso do cinema na escola, há uma responsabilidade na escolha do conteúdo audiovisual que se exhibe para crianças e jovens, além da necessidade de aproveitar a oportunidade para apresentar outras cinematografias, filmes que os estudantes não teriam contato pelas recomendações dos algoritmos nas redes sociais. Outras vivências, outras maneiras de se habitar o mundo, como um exercício de alteridade, de ver o mundo pelos olhos de outras pessoas, outras realidades no mundo. Conhecer histórias e lugares, criar territórios existenciais. No caso de um filme do Homem-Aranha, por exemplo, o estudante certamente terá contato, independentemente da ação da escola.

Ao lado da ampliação das maneiras de ver e se ver no mundo, o cinema também propicia vislumbrar possibilidades de profissão na indústria criativa dentro da cadeia

produtiva do cinema e audiovisual. A indústria brasileira de entretenimento e mídia teve um faturamento de US\$ 33 bilhões no ano de 2022, segundo estimativa da Pesquisa Global de Entretenimento e Mídia 2022–2026, publicada pela *PwC Brasil*⁷⁸. Os Estados Unidos produzem entre 600 e 700 filmes por ano que movimentam US\$ 120 bilhões e geram mais de 200 mil empregos. Por mais que o ensino da arte na escola básica não tenha o objetivo de formar artistas ou profissionais (e sim de promover experiências estéticas), uma das frentes da escola é de possibilitar aos estudantes trabalhar as potencialidades para desenvolver competências: descobrir profissões, descobrir áreas de atuação para, acima de tudo, respeitá-las e reconhecer sua importância. Desde a percepção de que um técnico em segurança do trabalho compõe o quadro funcional de grandes estúdios e produtoras, de que o técnico em eletrônica pode trabalhar desde a engenharia de sistemas de TV na produção de obras audiovisuais até a pós-produção, de que produtoras por vezes contam com serviços de advogados para questões fiscais e de direitos autorais, e com cabeleireiras e maquiadores nas equipes de arte, até a percepção de que pode ela mesma ser a pessoa que dirige ou atua nos filmes. De fato, podemos ampliar esta reflexão a toda a cadeia produtiva do audiovisual, com as pesquisas de conteúdo, elaboração de roteiros, administração da produção, os serviços de apoio como *catering* e logística, os diversos profissionais que trabalham nas equipes de produção, todo o trabalho de pós-produção, animação, efeitos especiais. E os trabalhos na exibição, com a distribuição pelas plataformas de *streaming*, as projeções em circuitos comerciais e empresariais, e os diversos tipos de contratantes desde o serviço público, passando por vídeos institucionais e até as visitas virtuais das corretoras de imóveis.

Esta pesquisa contribui para encorajar colegas a trabalhar as artes em diálogo com o cinema, em seus múltiplos aspectos. Nos aspectos cinematográficos, como linguagem artística autônoma, trabalhar diferentes aspectos do ponto de vista, do ponto de escuta, da montagem, da narrativa. E o cinema tem versatilidade em colocar em diálogo com outras formas de arte, outras linguagens artísticas, com o trabalho de elementos como a perspectiva, as cores, a composição do quadro, as paisagens sonoras, o improviso cênico, e em diálogo com outras formas de ciência.

Outra importante contribuição do cinema como linguagem para o ensino da arte é a possibilidade para que os estudantes descubram maneiras de se expressar, na linguagem audiovisual, e junto a isso apurar detalhes da expressão cinematográfica para melhor fruir as obras com que têm contato. Se, como dito anteriormente, mais de 80% do tráfego de internet é

78 Disponível em <https://febrabantech.febraban.org.br/blog/industria-de-entretenimento-e-midia-volta-aos-holofotes-e-fatura-us-33-bi-em-2022> Acesso em dezembro de 2023.

conteúdo audiovisual, a sensibilização estética para esta expressão artística se faz urgente. Inclusive, até a identificação de *fake news* pode ser facilitada ao aprender questões sobre a montagem. Da mesma maneira, as aulas de Arte se mostram como um espaço para tal sensibilização. Os equipamentos, em parte, já estão com os estudantes – os *smartphones* e os computadores – e os utilizam cotidianamente. A prática do cinema nas aulas de Arte também contribui para que estes estudantes saibam tirar maior proveito dos equipamentos pessoais.

Junto a ampliação do repertório de filmes e produtos audiovisuais a que os estudantes têm acesso, vale ressaltar a importância de se trabalhar filmes dos primórdios da história do cinema, com obras da cinematografia internacional e nacional, e das diversas correntes e estilos de cinema que os sucederam. Em tempos de conteúdo digital, a melhor maneira de se guardar algo é compartilhar o conteúdo. E para este movimento de ampliação da cinematografia, cumpre ressaltar que reconhecer a importância dos filmes dos primeiros tempos do cinema é ponto fundamental para preservá-los. O cinema no ensino da arte se constitui um gesto de preservação audiovisual, e pode servir para encorajar as lutas por políticas públicas e ao mesmo tempo ressignificar, pensar linhas de fuga para as limitações dos direitos autorais, para se compartilhar conteúdo e ter a possibilidade de remixar o mundo.

Agora que as escolas serão conectadas acontecerão investimentos materiais, como a compra de equipamentos dedicados, e a contratação de serviços como o acesso banda larga nas escolas, entre outros. Essas políticas fortalecem a prática e a reflexão sobre o cinema como linguagem para o ensino da arte, que, em uma via de mão dupla, pode ajudar a direcionar os recursos para uma utilização em sintonia com as suas demandas, como a criação de espaços como estúdios, salas de informática com softwares de edição de vídeo, softwares de animação, e também a criação ou adaptação de salas para projeção audiovisual. E que possa o audiovisual brasileiro circular nas escolas e fazer acontecer a lei 13.006/2014 – a Lei do Cinema nas Escolas.

Algumas questões que surgem a partir da entrada do cinema como linguagem para o ensino da arte pedem uma continuação desta pesquisa. Entre estas questões, quais outras práticas de cinema podem se traduzir como atividades para o ensino da arte? Isto é, quais seriam outras possibilidades de exercícios de cinema que trabalham aspectos estéticos cinematográficos? Isto poderia se dar de duas maneiras conforme esta tese: como práticas que trabalham elementos cinematográficos específicos como o plano e a montagem, ou com elementos que fazem tangências com outras linguagens artísticas. E dentro destas atividades de cinema no ensino da arte, qual seria o nível de aprofundamento para o recorte específico de faixa etária, nível de ensino para se trabalhar determinado conteúdo? Seria possível ou

recomendável a elaboração de uma referência detalhada para os conteúdos do cinema como linguagem de Arte? Pois este é um problema que imagino comum a outras linguagens da arte, uma vez que a formação do estudante neste componente do currículo é irregular, a depender da escola em que estuda e a interpretação da LDB que a instituição faz, em relação ao ensino da arte.

Outra questão que surge para aprofundar pesquisas diz respeito à relação dos estudantes com os equipamentos de gravação e de exibição de imagens. Como seria esta relação entre operador e dispositivo técnico? Como se conjuga a intencionalidade do operador (os planos que deseja filmar, as cores que pretende realçar, a montagem que pensa para o filme) com a intencionalidade dos dispositivos (a câmera do celular com os ajustes de foco e íris no automático ou no manual, o controle de exposição à luz, a captação do som com os microfones disponíveis e suas diferentes características)? E, nessa relação entre o estudante e os equipamentos, quais seriam os critérios de qualidade para a realização de seus filmes estudantis? O que seria uma boa imagem? O que seria um bom filme?

Esta, por sua vez, conduz a outra questão. Uma vez propiciando a experiência estética do audiovisual do estudante pela curadoria docente a partir de outras cinematografias, dentro do currículo de Arte, o cinema produzido pelos estudantes refletiria características diferentes que conduziriam a uma nova estética cinematográfica, algo como um cinema menor – tomando emprestado o conceito de literatura menor de Deleuze e Guattari e o desdobrando para a sétima arte – que teria características diferentes do cinema comercial hegemônico? Ou este cinema menor já existe e tem lugar nas diferentes plataformas como o *Tik-Tok* e *Instagram*, se utiliza de remixagens e apropriações de elementos e apenas não é devidamente reconhecido como tal? Como se reflete o regime visual das crianças e jovens em suas produções audiovisuais?

No desenvolvimento das pesquisas sobre o cinema como linguagem para o ensino da arte, vale ressaltar a generosidade da professora Ana Mae Barbosa em se dedicar à Arte/Educação e à abordagem triangular de maneira tão devotada, estando sempre atenta a atualizar os conceitos e em estar “atenada” a novas experimentações no campo da arte. E, igualmente, a professora Alicia Vega, que após décadas de dedicação ao cinema com crianças, tem a generosidade de compartilhar cada detalhe de sua impecável organização e de propiciar a criação de uma rede de *talleristas*, gerando multiplicadores desta sábia abordagem.

Por fim, esta tese não defendeu um papel redentor do cinema ou da escola, de que a Arte e a escola podem ou devem e vão salvar o mundo, e tampouco buscou preparar estudantes e professores para ler filmes ou decifrar códigos cinematográficos o se

profissionalizar como cineastas. Defendeu apenas – como foco da pesquisa, como recorte – o cinema como uma das linguagens do ensino da arte, com suas características próprias que permitem delinear um campo de atuação específica, que não é nem artes visuais, nem é teatro, nem é música, nem é dança. O cinema tem conteúdo, história e atualidade que bastam para se afirmar como componente curricular e extrapola as linguagens da arte consolidadas pelos documentos legais. Cinema é cinema, a sétima arte, há mais de cem anos.

BIBLIOGRAFIA

ABEL, Richard. **French Film Theory and Criticism**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1988.

ARANTES, Priscila. **Arte e mídia no Brasil: perspectivas da estética digital**. ARS (São Paulo), [S. l.], v. 3, n. 6, p. 52-65, 2005. DOI: 10.1590/S1678-53202005000200004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/2941>. Acesso em dezembro de 2023.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual: Uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

ARNHEIM, Rudolf. **Cinema como arte: as técnicas da linguagem audiovisual**. Rio de Janeiro: Muiraquita Faperj, 2012.

ASTRUC, Alexandre. **Nascimento de uma nova vanguarda: a câmera-stylo**. L'écran français n° 144, 30 de março de 1948. Disponível em: <https://www.focorevistadecinema.com.br/FOCO4/stylo.htm>. Acesso em dezembro de 2023.

AUGUSTOWSKY, Gabriela. **La creación audiovisual en la infancia: Estudio de experiencias en contextos educativos**. In: Educación artística: revista de investigación (EARI) Valencia: Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives, 2019.

AUMONT, Jacques. MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas/São Paulo: Papirus, 2003.

AUMONT, Jacques. (Org.) **A Estética do Filme**. Campinas/São Paulo: Papirus, 2009.

ANDREW, J.Dudley. **As Principais Teorias do Cinema**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

AZEREDO, Verônica. **Um vagalume suspende o céu [manuscrito] : o “Taller de cine para niños” de Alicia Vega**. Belo Horizonte, 2021.

BALSOM, Erika. **Exhibiting Cinema in Contemporary Art**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação Pós-colonialista no Brasil: Abordagem Triangular**. In: Comunicação e Educação, São Paulo, 1995.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

_____. **Porque e como: arte na educação**. Brasília: ANPAP, 2004. Acesso em dezembro de 2023.

_____. **A Imagem no Ensino de Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história.** São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Cinema, museu e o campo expandido da arte: entrevista com Ana Mae Barbosa.** [Entrevista a Luciano de Melo Dias, Nélia Lúcia Fonseca]. Revista CLEA. Lagoa Santa: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/003015871.pdf>. Acesso em dezembro de 2023.

BARBOSA, A. M. COUTINHO, R. G. **Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos.** [Apostila do Curso de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP] São Paulo: Unesp-Redefor, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen; SANTOS, Maria Angélica. (Org.) **Escritos de Alfabetização Audiovisual.** Porto Alegre: Libretos, 2014.

BARROS, Manoel. **Livro sobre o nada.** Rio de Janeiro: Ed. Record, 2008.

BAZIN, André. **O que é o cinema?** São Paulo: Ubu Editora, 2018.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema.** Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink - CINEADLISE-FE/UFRJ, 2008.

BERTI, Andreza. **Cinema e educação: aproximação entre infâncias.** In: Comunicações Piracicaba, p. 215-224, jan.-abr, 2016.

BOZZANO, Hugo. FRENDIA, Perla. GUSMÃO, Tatiane. **Arte em interação volume único: ensino médio.** São Paulo: IBEP, 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte /** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília; DP&A, 2000. 130p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília; SEMTEC / MEC, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#!/site/inicio>. Acesso em dezembro de 2023.

BRASIL. LEI Nº 13.006, DE 26 DE JUNHO DE 2014. **Exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.** Brasília, DF, jun 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm. Acesso em dezembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: arte – guia de livros didáticos – ensino médio**/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 56 p.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Estratégia Brasileira de Educação Midiática**. Brasília, DF: Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, 2023.

BRESSON, Robert. **Notas sobre o cinematógrafo**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

CANUDO. Ricciotto. **O nascimento de uma sexta arte**, ensaio sobre o cinematógrafo. Revista Sísifo N° 12, Julho/Dezembro 2020. Disponível em: www.revistasisifo.com/2021/01/o-nascimento-de-uma-sexta-arte-ensaio.html. Acesso em dezembro de 2023.

CANUDO, Ricciotto. **Reflections on the Seventh Art**. in: ABEL, Richard. French Film Theory and Criticism. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1988.

CAROU, Alain. **Le Film d'Art ou la difficile invention d'une littérature pour l'écran (1908-1909)**. in: 1895. Mille huit cent quatre-vingt-quinze no.56, 2008, 9-38. <https://journals.openedition.org/1895/4051>. Acesso em dezembro de 2023.

CAROU, Alain e PASTRE, Béatrice. **Le film d'Art & les films d'art en Europe (1908-1911)**, Revue 1895, no 56, 2008. <https://journals.openedition.org/1895/4046> Acesso em dezembro de 2023.

COSTA, Flávia Cesarino. **Primeiro Cinema** in: MASCARELLO, Fernando. (Org.). História do Cinema Mundial. Campinas: Papyrus, 2006.

CRARY, Jonathan. **Técnicas do Observador: visão e modernidade no século XIX**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

DAGRADA, Elena. **Between the Eye and the World: The Emergence of the Point-of-View Shot**. Bruxelas: P.I.E. Peter Lang, 2014.

DELEUZE, Gilles. **A Imagem-Movimento: Cinema 1**. Lisboa: Assírio&Alvim, 2009.

_____. **A Imagem-Tempo: Cinema 2**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUBOIS, Phillipe. **Cinema, Vídeo, Godard** São Paulo: Cosac Naify, 2004.

EBERT, Carlos. **Cor e Cinematografia**. Associação Brasileira de Cinematografia. Disponível em: <https://abcine.org.br/artigos/cor-e-cinematografia/>. Acesso em dezembro de 2023.

EISENSTEIN, Serguei. **A Forma do Filme**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

ELSAESSER, Thomas. Hagener, Malte. **Teoria do cinema: Uma introdução através dos sentidos**. Campinas: Papyrus, 2020.

FERNANDES, Amanda. MAGNO, Maria. **O Silêncio na História do Cinema em face de Alice Guy Blaché**. In: Anais do 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Belém – PA, 2019.

FERRARI, Solange. et al. **Arte por toda parte: volume único**. São Paulo: FTD, 2016.

FLÔRES, Virgínia. **Uma certa Colonialidade na Pesquisa Acadêmica sobre o Som no Audiovisual em instituições da América Latina**. In: Trabalho apresentado no GP Cinema, XXI Encontro de Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do 44º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2021.

_____. **Cinemateca: preservar ou queimar?** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tcbbZQEDpLQ>. Acesso em dezembro de 2023.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRESQUET, Adriana. (Org.). **Imagens do Desaprender**. Rio de Janeiro: Booklink, 2007.

_____. **Currículo de Cinema para Escolas de Educação Básica** Rio de Janeiro: Cinead, 2010.

_____. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **Cinema e Educação: a Lei 13.006** (pp. 132-139). Belo Horizonte: Universo Produções, 2015.

_____. **Cinema Expandido na Sala de Aula Expandida**. In: *Filmecultura* nº62, 2017.

_____. **Ver-rever-transver: uma aproximação aos motivos visuais do cinema e ao plano comentado, entre outros modos de ver cinema na escola**. In: GOMES, Ana. MELO, Marcos. COLUCCI, Maria (org.). **Cinema e Educação em Mapas Abertos**. Aracaju: Criação Editora, 2021.

FRESQUET, Adriana. MONTEIRO, Aline. **Oficina os óculos do vovô: aprendendo com infância, velhice e cinema**. In: GAIVOTA, Daniel. MARTINS, Fabiana. Kohan, Walter. (orgs.). **Afirmar, inventar, re-existir: o que pode uma educação filosófica?** Epistolário e exposição. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

GAIVOTA, Daniel. MARTINS, Fabiana. Kohan, Walter. (orgs.). **Afirmar, inventar, re-existir: o que pode uma educação filosófica?** Epistolário e exposição. Rio de Janeiro: NEFI, 2021

GALVÃO, Maria Rita. **Jogo de Armar: Anotações de catalogador**. *Vivomatografias*. Revista de estudios sobre precine y cine silente en Latinoamérica, n. 4, diciembre de 2018, pp. 167-187. Disponível em:

<<http://www.vivomatografias.com/index.php/vmfs/article/view/189>> Acesso em dezembro de 2023.

GAUDREAULT, André. GUNNING, Tom. **Early Cinema as a Challenge to Film History.** in: STRAUVEN, Wanda. (Org.) *The Cinema of Attractions Reloaded.* Amsterdam: Amsterdam University Press, 2006.

GAUDREAULT, André. JOST, François. **A Narrativa Cinematográfica.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

GAYLOR, Brett. **RIP! A Remix Manifesto.** Direção: Brett Gaylor, Produção: Daniel Cross, Canadá: National Film Board of Canada, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LRw8abLSXJ8>. Acesso em dezembro de 2023.

GIL, José. **A Arte como Linguagem.** Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2010.

GODARD, J.L. **Godard on Godard.** New York: Da Capo Press, Inc., 1986.

GOMES, Ana. MELO, Marcos. COLUCCI, Maria (org.). **Cinema e Educação em Mapas Abertos.** Aracaju: Criação Editora, 2021.

GUERRA, Alexandre. **A Música e o Cinema, um caso de amor.** In: MARQUES, Aida. *Vistas Lumière: Rio 450 Anos, 120 anos de cinema.* Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2015.

GUNNING, Tom. **The Cinema of Attraction[s]:** Early Film, Its Spectator and the Avant-Garde in: STRAUVEN, Wanda. (Org.) *The Cinema of Attractions Reloaded.* Amsterdam: Amsterdam University Press, 2006.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LIMA, Telma. MIOTO, Regina. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:** a pesquisa bibliográfica. In: *Rev. Katál. Florianópolis* v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles & SERROY, Jean. **A Tela Global:** mídias culturais e cinema na era hipermoderna. Ed. Sulina, Porto Alegre: 2009.

LIPSZYC, Delia. **Derecho de autor y derechos conexos.** Buenos Aires/Argentina: Ediciones UNESCO/CERLALC/ZAVALIA, 1993.

MACHADO, Eliany Salvatierra. **A produção audiovisual na Educação Básica.** In: *Revista de Estudos Universitários, Sorocaba, SP,* v. 44, n. 1, p. 53 – 68, jun. 2018.

MAYOR, MIRANDA Mayor, A. L., & Miranda, C. (2015). **Fronteiras do imaginário:** cinema-poesia nas escolas de educação básica. In A. Fresquet (Org.), *Cinema e Educação: a Lei 13.006* (pp. 132-139). Belo Horizonte: Universo Produções.

MARQUES, Aida. **Vistas Lumière:** Rio 450 Anos, 120 anos de cinema. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2015.

MARTIN, Marcel **A Linguagem Cinematográfica.** Lisboa: Dinalivro, 2005.

MASCARELLO, Fernando. (Org.). **História do Cinema Mundial.** Campinas: Papirus, 2006.

MEIRA, Beá. SOTER, Silvia. PRESTO, Rafael. **Percursos da arte volume único: ensino médio/arte**. São Paulo: Scipione, 2016.

METZ, Christian. **A Significação no Cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MIGLIORIN, (et al) **Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos**. Niterói (RJ): EDG, 2016.

MONTEIRO, Aline. **Oficina Os óculos do vovô: aprendendo com infância, velhice e cinema**. Anais Digitais – 24º Encontro SOCINE

MORETTIN, Eduardo. **Os óculos do vovô** (Francisco Santos, 1913): anotações de um historiador. Em: *Museologia & Interdisciplinaridade*. Vol8, nº 15 Jan/Jul de 2019.

MUSSER, Charles. **Before the Nickelodeon: Edwin S. Porter and the Edison Manufacturing Company**. Berkeley: University of California Press, 1991. Disponível em: <http://ark.cdlib.org/ark:/13030/ft3q2nb2gw/>. Acesso em dezembro de 2023.

PALMER, Marcos Ubaldo. **Cor e significação no cinema: produção de sentido no filme A invenção de Hugo Cabret, de Martin Scorsese**. Dissertação (Mestrado) – Curso de Comunicação Social, PUC, Belo Horizonte, 2015.

PARENTE, André. **Cinema em trânsito: do dispositivo do cinema ao cinema do dispositivo**. In M. Penafria, & I. M. Martins (orgs.). *Estéticas do digital: cinema e tecnologia*. Covilhã: Livros Labcom., 2007.

PEDROSA, Israel. **Da cor à cor inexistente**. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 2003.

PILLAR, Analice Dutra; VIEIRA, Denyse Maria Alcalde. **O vídeo e a Metodologia Triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: Fundação Iochpe/FNDE, 1992.

PILLAR, A. D.; EVALTE, T. T. **Leituras de fragmentos: análise de produções audiovisuais na educação**. *Revista da FUNDARTE*, [S. l.], v. 48, n. 48, 2022. DOI: 10.19179/rdf.v48i48.922. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/922>. Acesso em dezembro de 2023.

POUGY, Eliana. VILELA, André. **Todas as artes volume único: arte para o ensino médio**. São Paulo: Ática, 2016.

RESENDE, Glauber. **Cinema na escola: aprender a construir o ponto de escuta**. Dissertação – Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2013a.

_____. **Geografias sonoras e ponto de escuta: uma coisa de cinema e educação**. In: *Anais Digitais - 19º Encontro SOCINE*, 2021.

RESENDE, Glauber. FRESQUET, Adriana. **O ponto de escuta no cinema**: experiências de exibição e criação cinematográfica para além da técnica. In: *Linguagem do Cinema*. UFRJ/LATEC. V.2, nº 2, 2013b.

ROCHA, Maurílio. et al. **Arte de perto volume único**. São Paulo: Leya, 2016.

ROMÃO, Rafael. **Caminhos Experimentais para a Educação Audiovisual**. Trabalho de Conclusão de Curso: Graduação de Licenciatura em Cinema e Audiovisual. Niterói: Universidade Federal Fluminense/UFF, 2017.

SADOUL, Georges. **História do Cinema Mundial**: Das origens a nossos dias Volume I. Porto Alegre: Livraria Martins Editora, 1963.

SAVIANI, Demerval. **Interlocuções Pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Editores Associados, 2010.

SCHAFER, Raymond Murray. **A Afinação do Mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Tradução Marisa Trench Fonterrada, São Paulo: Editora UNESP, 1997.

_____. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa T. O. Fonterrada, Magda R. G. Silva e Maria Lúcia Pascoal, São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SITNEY, P. Adams **Visionary Film**: The American Avant-Garde 1943-2000. New York: Oxford University Press, 2002.

STAM, Robert. **Introdução à Teoria do Cinema**. Campinas/São Paulo: Papyrus, 2012.

STRAUVEN, Wanda. (Org.) **The Cinema of Attractions Reloaded**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2006.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à Estética**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

TEIXEIRA, L. **A crítica de cinema como manifestação da experiência estética**. R. Dito Efeito, Curitiba, v. 7, n. 10, p. 90-99, jan./jun. 2016.

VANCHERI, Luc. **Cinema Ou Le Dernier Des Arts**. Rennes/FR: Presses Universitaires, 2018.

VANDERBEEK, Stan. **Culture: Intercom and Expanded Cinema**: A Proposal and Manifesto. In: *The Tulane Drama Review*, Vol. 11, No. 1 (Autumn, 1966), pp. 38-48

VEGA, Alicia. **Evaluación: Taller de Cine para Niños**, Parroquia Jesus Carpintero de Huamachuco, 1985.

Disponível em: <https://fundacionaliciavega.cl/wp-content/uploads/2019/07/Taller-1985-Renca.pdf>. Acesso em dezembro de 2023.

_____. **Oficina de Cinema para Crianças**. Santiago: Ocho Libros, 2012.

_____. **Evaluación: Taller de Cine para Niños de Chacabuco Recoleta**, 2015. Disponível em: <https://fundacionaliciavega.cl/wp-content/uploads/2023/01/2015-TCPNAV-Recoleta.pdf>. Acesso em dezembro de 2023.

_____. **Linguagem Cinema** / Alicia Vega – Rio de Janeiro: Cinemas e Educações, 2023a.

_____. **Filmes** / Alicia Vega – Rio de Janeiro: Cinemas e Educações, 2023b.

_____. **Doze Brinquedos** / Alicia Vega – Rio de Janeiro: Cinemas e Educações, 2023c.

VILLARROEL, Mônica. **Cineteca Nacional de Chile: Dilemas y desafios en tiempos digitales**. *Imagofagia*, [S. l.], n. 22, p. 387–404, 2021. Disponível em: <https://www.asaeca.org/imagofagia/index.php/imagofagia/article/view/55>. Acesso em dezembro de 2023.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

XAVIER, Liângela. **Francisco Santos: um ilustre desconhecido**. *Orson* – Revista dos Cursos de Cinema do Cearte UFPEL, v. 1, p. 97-122, 2011.

YOUNGBLOOD, Gene. **Expanded Cinema**. Nova York: P. Dutton & Co., Inc., 1970.

ZANINI, Leonardo. **Direito de autor em perspectiva histórica**. In: *Revista SJRJ* v.21 n.40, 2014.