

A IMPORTÂNCIA DO CINEMA NA ARTE-EDUCAÇÃO

LUCIANO DANTAS BUGARIN

Professor de Artes Plásticas da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ), lucianodantas@id.uff.br;

RESUMO

A experiência estética é primordial no processo de aprendizagem de artes na Educação Básica, em especial, na apreciação artística. A arte-educação pode se valer do cinema como meio pedagógico por sua característica imersiva que mobiliza as sensações do espectador. Assim propõe-se uma reflexão significativa sobre um caráter pedagógico que o cinema possui na produção de sensações e seu potencial em intensificar a experiência estética na fruição artística. Desta forma, o ensino de artes por meio da linguagem e tecnologia audiovisual pode ocorrer de forma mais significativa e atrativa para os alunos. Uma pedagogia do cinema como meio de abordagem da apreciação artística em aulas de artes pode contribuir para o desenvolvimento mais engajado e aprofundado de percepções sensoriais em relação a um mundo de imagens no qual vivemos.

Palavras-chave: Experiência estética, Educação Básica, Arte-educação, Tecnologia audiovisual, Pedagogia do cinema.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa levantar questões acerca da apreciação de obras de artes por meio de filmes dentro do contexto do ensino de artes plásticas na Educação Básica. Analisa-se como que a característica de distração que acompanha o cinema desde a sua criação acaba sendo uma vantagem em relação à pintura e suas reproduções impressas, pois, “no cinema, o público não separa a crítica da fruição” (BENJAMIN, 1985, p. 33), fazendo com que o vínculo de apreciação por parte do espectador ocorra mais facilmente através de sua contemplação em um filme que na obra original ou uma simples reprodução.

Manifestações artísticas são passíveis de abranger diferentes leituras e interpretações conforme determinadas condições inerentes ao ato da apreciação de uma obra visual, seja ela um filme ou uma pintura. As sensações geradas em um espectador ao apreciar uma obra de arte visual podem ser moldadas por determinadas construções culturais por um lado e aspectos individuais a partir da personalidade do espectador, seus conhecimentos, sua visão de mundo e sua história passada e presente, por outro lado.

Toda obra de arte possui um potencial estético que existe nela mesma e pode apenas sustentar-se e resistir ao teste do tempo por si própria. Segundo Benjamin, toda obra de arte é produto de uma época, localidade e contexto específicos (*Ibid.*). Mas um artista, ao realizar uma obra, busca ir além de seu tempo, compondo-a de uma consistência perceptiva que possibilite a qualquer espectador em diferentes espaços-tempos estabelecer uma relação de afeto com a obra em questão.

Gilles Deleuze e Félix Guattari usam os termos *perceptos*¹ e *afectos*² para caracterizar um bloco de sensações que se manifestam a partir de uma

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

2 “*Afecto*” é o conceito utilizado por Deleuze e Guattari para designar sensações ocorridas no corpo e na mente das pessoas por influência da experiência estética de apreciação dos

obra de arte. Para os autores, uma obra de arte é um ser de sensação e existe independentemente da apreciação de um ser humano. “A arte conserva, e é a única coisa no mundo que se conserva” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 213). Isto vai além da conservação dos materiais utilizados na criação de uma obra.

Um filme expõe seus espectadores a estímulos sensoriais (visuais e sonoros) simultaneamente de tal forma que as percepções geradas na apreciação de uma reprodução audiovisual de uma pintura, podem vir a ser mais significativas que a percepção de uma reprodução impressa desta mesma pintura ou até da mesma em si.

O caráter do cinema, que assim se opõe ao do teatro, pode ser confrontado, ainda mais elucidativamente, com o que se verifica na pintura. Aqui, deve colocar-se a questão: como se comporta o operador de câmera relativamente ao pintor? Para a sua resposta, seja-me permitida uma construção auxiliar que se apoia no conceito de operador, tal como é conhecido da cirurgia. O cirurgião representa o pólo de uma ordem cujo outro extremo é ocupado pelo curandeiro. A atitude do curandeiro que cura o doente colocando-lhe a mão em cima, é diferente da do cirurgião que realiza uma intervenção no doente. O curandeiro mantém a distância natural que existe entre si próprio e o paciente; melhor dizendo: ele diminui-a pouco - por força da mão que coloca no doente - e aumenta-a muito - por força da sua autoridade. O cirurgião procede ao contrário: diminui muito a distância relativamente ao paciente - na medida em que intervém no seu interior - e, aumenta-a apenas ligeiramente - através do cuidado com que a sua mão se move nos órgãos do paciente. Isto é, contrariamente ao curandeiro (que ainda está presente no médico), o cirurgião prescinde, no momento decisivo, de se defrontar, enquanto homem, com paciente, intervindo nele de uma forma operante. O curandeiro e o cirurgião comportam-se como o pintor e o operador de câmera. O pintor, no seu trabalho, observa uma distância natural relativamente à realidade, o operador de câmera, pelo contrário, intervém profundamente na textura da realidade (BENJAMIN, 1985, p. 32).

perceptos de uma obra de arte. “Tentei definir o *percepto* como um conjunto de percepções e sensações que se tornaram independentes de quem o sente. Para mim, os *afectos* são os devires. São devires que transbordam daquele que passa por eles, que excedem as forças daquele que passa por eles. O *afecto* é isso. Será que a música não seria a grande criadora de *afectos*? Será que ela não nos arrasta para potências acima de nossa compreensão? É possível (*id.*, *Ibid.*, p. 47).

Convém notar, então, como o cinema pode intensificar a experiência estética da apreciação de pinturas, ao apresentá-las em filmes. Percebe-se o potencial desta prática em especial para o ensino de artes na Educação Básica: o aspecto de entretenimento do audiovisual contribui no prazer do seu desfrute pelo espectador, deixando-o mais propenso a uma postura positiva em relação a uma obra. Um vínculo mais complexo de se estabelecer entre este mesmo espectador e a obra em si mesma. “Muito retrógrado face a um Picasso, essa massa torna-se bastante progressista diante de um Chaplin, por exemplo” (*id.*, *Ibid*, p. 32-33).

METODOLOGIA

Este trabalho apresenta a proposta de uma abordagem pedagógica baseada no uso do cinema e audiovisual como meio de apreciação, contextualização e fazer artístico nas aulas de artes da Educação Básica. Optou-se por uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa em vista a analisar o tema de modo a esmiuçar de forma reflexiva ações, significados e sentidos didáticos inerentes a Arte-educação. A pesquisa ocorreu na busca de informações em bibliográficas (impressa e eletrônica).

Aponta-se que a pesquisa, justificativa e objetivos foram desenvolvidas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte. Desta forma, as discussões visam propor uma reflexão significativa sobre a pedagogia de uma experiência estética em aulas de artes.

ARTE E SENSAÇÃO

As percepções que um indivíduo tem de uma obra representam apenas uma parcela das sensações que podem ser geradas pela obra ao longo de sua existência. Esta contém sensações em si mesma que, apesar de terem sido criadas pelo esforço de um artista, ultrapassa os limites de sensações que podem ser extraídas de uma obra e afeta percepções sobre ela de maneira diversa e múltipla também no tempo. Uma obra afeta de forma diferenciada, não apenas indivíduos distintos, mas também o mesmo em inúmeros momentos de maneira tal que nem sempre corresponda ao que nela está contido. “O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de *perceptos* e *afectos*” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 213).

A força da pintura reside no potencial de transmitir sensações por meio de imagens cuja capacidade de assimilação por parte do espectador se dá de forma mais perceptiva e menos descritiva. A potência estética das imagens pictóricas apresenta-se nas representações das forças invisíveis da vida. O conceito de imagem-sensação, criado por Deleuze, evidencia “quase pedagogicamente, a coincidência e identidade profunda entre imagem e sensação quando o que está em causa é a pintura” (CARVALHO, 2007, p. 9). Imagens artísticas atuam de uma forma potencialmente didática em relação a sentir e pensar o que se vê.

A forma como cada pessoa pode apreciar e perceber uma obra de arte pode ser diferente a depender da ocasião em que a contempla. Isto ocorre pois uma obra que se perpetua no tempo contém diversas potenciais sensações que a faz exceder os limites da percepção humana imediata. O que muda não é a obra em si mas a obra muda se o olhar do espectador sobre ela mudar também. “A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 213).

Segundo Deleuze e Guattari, o pintor constrói a estrutura de monumento de uma obra de forma perceptiva e vidente almejando o que ainda não aconteceu, ao invés de apenas resgatar memórias ou relatar o presente (*Ibid.*). O que sustenta uma pintura é a capacidade de construção de forças a partir de uma análise de devires de memórias e sensações, ou seja sua capacidade de se manter atemporal e universal. Os *perceptos* inventados por um artista estimulam no espectador uma forma inquietante de ver e de pensar sobre o que se vê. A capacidade de uma obra de apresentar uma subversão de percepções evidentes de apelo atemporal e universal é seu atestado de conservação estética.

O valor de uma obra de arte está, então, nas múltiplas possibilidades de leitura que permitem pensamentos e reflexões vigorosas que passam a moldar e pertencer ao repertório da individualidade do espectador. As sensações que causam estas observações por parte de um indivíduo o libertam de clichês e significações dominantes. A multiplicidade de elementos contidos em blocos de sensações em uma pintura direcionam a um aprofundamento da relação de consciência do espectador com as forças invisíveis que o cerca. “Os pintores são muito conscientes desse problema. (...) E não seria esse o gênio de Cézanne, o de ter subordinado todos os meios da pintura a esta tarefa: tornar visíveis a força de plissamento das montanhas, a força de germinação da maçã?” (DELEUZE, 2007, p. 63).

Ao longo da história da arte, os pintores foram buscando soluções para o problema de “decomposição e recomposição dos efeitos” (*id.*, *Ibid.*, p. 63). Ou seja, a busca por soluções estéticas eficientes na captura de forças.

À medida que um problema de representação pictórico era resolvido e dominado, seu contínuo uso levava a um desgaste estético que impulsionava a busca por novas soluções a novos problemas. Este processo caminhou de tal forma até atingir a total ausência do figurativismo. Porém a arte abstrata acabou por racionalizar em demasia a representação do invisível, levando a figuração a retornar de forma dinâmica a fim de se voltar a explorar mais a imagem-sensação

A abstração, tal como foi praticada por Mondrian ou Kandinsky, procede não a uma utilização do diagrama mas à sua elisão, afastando a pintura da relação com o caos, injetando um código visual no espaço pictural. Despojadas da finalidade prática que a pintura figurativa lhes impunha – representar o mundo exterior –, forma e cor ganham uma autonomia que é apenas aparente, uma vez que a cada escolha visual se tentará fazer corresponder uma determinada significação abstrata, uma “sonoridade interior”, para utilizarmos um dos conceitos fundamentais da teoria de arte de Kandinsky. Os pioneiros da abstração tentaram assim, acompanhados de extensas e detalhadas teorias que preenchiam a função parergonal de enquadrar e codificar as suas composições abstratas, criar uma gramática das formas visuais. Deste modo, e ainda de acordo com os escritos de Kandinsky, um triângulo azul possuiria uma sonoridade (*Klang*) e uma significação específicas, distintas, por exemplo, de um círculo amarelo ou de um quadrado lilás. Significação que não seria arbitrária mas que estaria imbuída de uma necessidade intrínseca (CARVALHO, 2007, p. 27-28).

Aponta-se que um artista costuma se basear em suas percepções individuais, memórias e perspectivas (DELEUZE; GUATTARI, 2010), porém é pertinente ressaltar que a presença da individualidade do artista na criação artística iniciou-se no *Trecento*³ e foi progredindo paulatinamente em prol da livre expressão artística tão evidente na Arte Moderna. A partir daí, as constantes buscas por novas formas de representação e captura de forças

3 *Trecento* é o período da história da arte correspondente ao século XIV, que marca o fim da idade média na Itália e início do período do Renascimento.

foram cada vez mais numerosas e ligeiras, onde o tema tinha cada vez menos importância (BUGARIN; MARTINS, 2021).

O Abstracionismo abandonou o tema de vez, em prol de uma expressão mais experimental distante da figuração. Todavia, embora a arte abstrata esteja deveras associada a sensações⁴ e emoções, suas representações seguiram, em via de regra, uma rígida racionalização de tais emoções de tal forma que a personalidade minimizou-se em prol de uma concepção mais funcional (ARGAN, 2010). “A arte abstrata, e depois a arte conceitual, colocam diretamente a questão que impregna toda pintura - sua relação com o conteúdo, sua relação com a função” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 237).

Mas se as máquinas abstratas ignoram a forma e a substância, o que acontece com a outra determinação dos estratos ou mesmo dos agenciamentos, o conteúdo e a expressão? Em certo sentido, pode-se dizer que essa distinção também deixa de ser pertinente em relação à máquina abstrata; e justamente porque esta não tem mais formas e substâncias que condicionem a distinção. O plano de consistência é um plano de variação contínua, cada máquina abstrata pode ser considerada como um “platô” de variação que coloca em continuidade variáveis de conteúdo e de expressão (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 200).

De qualquer modo, a imagem-sensação de uma pintura é resultado de uma composição estética que leva a obra a se tornar um ser de sensação, que existe independente de espectadores. Ela existe em si mesma, muito além dos materiais empregados na sua realização. Embora o domínio de técnicas seja pertinente na elaboração de uma composição estética, “nunca uma obra de arte é feita por técnica ou pela técnica” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 247).

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA ARTE-EDUCAÇÃO

A arte-educação posiciona a apreciação de imagens artísticas como vertente primordial da formação e desenvolvimento cognitivo de um indivíduo

4 Pode-se citar como exemplo, obras de Kandinsky que representavam sensações produzidas pela percepção sonora como os quadros “*Para a voz desconhecida*” (1916), representação da sensação que ele sentiu ao ouvir pelo telefone a voz de Nina Andreevsky, a quem ele não conhecia pessoalmente, e “*Impressão III (Concerto)*” (1911) realizada a partir de sensações experimentadas por ele após apreciar um concerto com composições musicais de Arnold Schönberg.

na Educação Básica. Pois, segundo Ana Mae Barbosa, “(...) é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte” (2005, p. 5). Compreender e sentir imagens da arte promove um pensamento construtivo e criador de sentido de um indivíduo em um mundo extremamente visual.

Não se trata de dizer somente que a arte deve nos formar, nos despertar, nos ensinar a sentir, nós que não somos artistas – e a filosofia ensinar-nos a conceber, e a ciência a conhecer. Tais pedagogias só são possíveis, se cada uma das disciplinas, por sua conta, está numa relação essencial com o Não que a ela concerne (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 278-279).

A atribuição da imagem artística na arte-educação não está apenas no reconhecimento de técnicas e memorização de símbolos e elementos formais sem que haja um efetivo estímulo das sensações causadas nos alunos pela apreciação da obra (BARBOSA, 1998). Para que o ato de apreciar esteja mais relacionado à fruição em oposição a uma simples contemplação, é fundamental que o aluno seja incentivado a perguntar e interpretar e não apenas perceber e sentir (ROSSI, 2009).

A importância na apresentação de imagens de obras de arte aos alunos não está em fazer perguntas que já possuem respostas, mas estimular o pensamento desenvolvido a partir de uma experiência própria de sentido. Ou seja, construir um interesse a partir de sensações particulares ao ser atravessado pela imagem. “Compreender que o pensamento possui uma função criadora modifica totalmente o modo como compreendemos o saber que agora pode ser definido também como uma função e não como uma forma ou uma força” (POUGY, 2007, p. 495).

As sensações experimentadas pelo espectador ao apreciar uma obra de arte podem estar vinculadas a construções culturais de imagens referenciais que variam de acordo com o espaço-tempo. Assim a disposição de se apreciar ou o interesse em interagir com uma determinada obra pode ser interligada a um contexto cultural. Por exemplo, a pintura de Leonardo da Vinci, “*Mona Lisa*” (1506), passou a ser apreciada de uma forma tão prestigiada e única como é hoje, após seu roubo em 1911. Até então, a pintura era exibida no Museu do Louvre, junto a outras obras e recebia a mesma atenção concedida a elas. Hoje a pintura encontra-se sozinha em uma parede com grossa proteção de vidro e é a obra mais vista do museu.

As disposições, imagens de percepção, compõe-se a rigor, em grande parte de valores culturais. Constituem-se em ordenações “características” e passam a ser normativas, qualificando a maneira por que novas situações serão vivenciadas pelo indivíduo (OSTROWER, 1978, p. 58).

Outro aspecto inerente à apreciação de uma obra de arte é o do gosto pessoal. Ainda que a proximidade e convivência com a arte seja importante no desenvolvimento de uma percepção estética, o gosto individual de uma pessoa não é ligado de forma definitiva a seu capital cultural⁵. A sensibilidade de uma pessoa pode ser suscetível à variabilidades de preferências estéticas. Desta forma, o gosto não se limitaria a ser visto como uma determinação institucionalizada, mas “como algo bastante pessoal e individual, resultante somente da resposta emocional de cada um ao perceber ou experimentar o objeto estético” (BARCELOS, 2014, p. 12).

Aponta-se também que para a arte-educação, qualquer tipo de conceito de hierarquia cultural, como a noção de alta cultura⁶ ou crítica cultural não são pertinentes, pois assim como estas análises seguem parâmetros legitimados por uma construção social coletiva, as atribuições perceptivas geradas nos alunos estarão inseridas em uma lógica pontual do micro universo da sala de aula ou do entorno da escola.

Embora, frequentemente, o gosto pessoal seja o resultado de uma construção cultural, o indivíduo cujos *affectos* são constantemente estimulados predispõe seu pensamento a uma tendência de buscar noções de entendimento além daquilo que lhe agrada para aquilo que precisa ser compreendido. “Muitas vezes, o interessante é aquilo que não tem sentido, mas que possibilita a sua construção” (POUGY, 2007, p. 495). A experiência estética vivida por um grupo de alunos pode não seguir um raciocínio previsto ou uma construção trivial, mas constituir um movimento aberrante, que pode seguir uma lógica básica e também um processo de disposição particular.

5 Pierre Bourdieu utiliza este termo para se referir à bagagem cultural adquirida por um indivíduo e seu consumo de bens culturais de forma habilidosa. Este capital pode ser adquirido por meio da educação, socialização ou tradição.

6 Alta cultura é um conceito utilizado para se referir a produções culturais que são consideradas clássicas com base em cânones, normas e tradições acadêmicas, históricas e sociais. Alguns autores como Adorno consideram que a popularização de produções culturais por meio de uma indústria cultural implica na depreciação do nível de criação e percepção da cultura.

Indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas, meridianos, geodésicas, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não têm a mesma natureza. São linhas que nos compõem, diríamos três espécies de linhas. Ou, antes, conjuntos de linhas, pois cada espécie é múltipla. Podemos nos interessar por uma dessas linhas mais do que pelas outras, e talvez, com efeito, haja uma que seja, não determinante, mas que importe mais do que as outras... se estiver presente. Pois, de todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de um nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo nem acaso: devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida. As linhas de fuga - não será isso o mais difícil? Certos grupos, certas pessoas não as têm e não as terão jamais. Certos grupos, certas pessoas não possuem essa espécie de linha, ou a perderam (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 70).

Entende-se que seja razoável que indivíduos que vivam em contextos diferentes e que tragam uma construção social e histórica diferenciadas possam vivenciar e valorizar de formas distintas determinadas obras de arte.

Por outro lado, este ponto de vista não fornece explicações sobre o fato de haver certa concordância entre diferentes indivíduos, inclusive de culturas ou épocas distintas, quanto a certos estímulos estéticos serem mais agradáveis do que outros. A existência desta concordância sugere que alguns princípios de gosto ou de formação do prazer estético sejam uniformes nas pessoas. De outra forma, dificilmente grupos muito grandes de pessoas poderiam apreciar as mesmas músicas, filmes, sabores ou estímulos visuais, por exemplo (BARCELOS, 2014, p. 12).

Se os *perceptos* e *afectos* de uma pintura já são existentes anteriormente a quaisquer espectadores em seus atos de apreciação, pode-se apontar que coexistem a eles como forças invisíveis que após uma experiência estética são constatadas e possivelmente transformam suas percepções. “Somos furtados ao mundo objetivo mas também a nós mesmos. É o sentir se elevar das percepções vividas ao percepto, de afecções vividas ao afecto” (CÈZANNE *apud* DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 220-221).

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO CINEMA

Durante o Renascimento, a pintura constitui-se como uma janela para o mundo. A partir da escola de pintura holandesa barroca ela torna-se algo que está no mundo. A utilização de instrumentos ópticos evidencia a subjetividade do olhar. O olho humano também é um instrumento óptico, mas deixa de ter uma posição privilegiada de percepção absoluta da realidade. Para Kepler⁷, mecanismos artificiais como as lentes corrigem a percepção natural humana da visão, a qual seria distorcida. Lentes tecnológicas como a do cinema possibilitam um leque de potencialidades maior que o da visão humana.

A história da pintura do século XV ao século XX é a da regulação, e a seguir a da mobilização do ponto de vista: da sua instituição ao descentramento no barroco, à sua diluição nos paisagistas do século XIX e no impressionismo, à sua multiplicação e perda no cubismo analítico - e é aqui que o cinema retoma a questão (AUMONT, 1985, p. 128).

A profusão de dispositivos imagéticos possibilitou que a visão do espectador tornasse-se um objeto de conhecimento. A representação das imagens estão associadas ao indivíduo que as vê. Ele passa a ter maior autonomia perceptiva. O mundo moderno exige um observador mais adaptável, livre e produtivo. Dispositivos que foram criados com propósitos científicos transformaram-se em dispositivos de entretenimento. Pode-se citar, entre eles, o cinematógrafo.

Ao longo do século XIX, o observador teve de operar cada vez mais em espaços urbanos fragmentados e desconhecidos, nos deslocamentos perceptivos e temporais das viagens de trem, do telégrafo da produção industrial e dos fluxos da informação tipográfica e visual. A identidade discursiva do observador, como objeto de reflexão filosófica e de estudo empírico, passou por uma renovação igualmente drástica (CRARY, 2012, p. 20).

Para o filósofo Hugo Münsterberg, o efeito da experiência estética ocorre de forma mais imediata e eficiente no cinema do que na pintura.

7 Johannes Kepler foi um astrônomo e matemático alemão conhecido por seus trabalhos e pesquisas no campo óptico. Entre eles, o telescópio refrator, desenvolvido com base no trabalho de Galileu Galilei.

Enquanto que o espectador da pintura sente-se primeiramente confrontado e compelido a estabelecer uma conexão com a obra, o espectador do cinema estabelece esta relação de forma mais absoluta.

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

Enquanto que a pintura trabalha com a captura de um determinado momento e representa a sugestão de um movimento, o cinema captura o movimento em si para apresentar uma descrição de sentimentos, apesar de uma aparente objetividade visual. “Em toda parte, a sucessão mecânica de instantes quaisquer substituíam a ordem dialética das poses: ‘A ciência moderna deve se definir sobretudo pela sua aspiração de considerar o tempo uma variável independente’” (DELEUZE, 1983, p. 9).

Isso não implica apontar a pintura como pose ou imagem imóvel. Pode-se pensar na proximidade da pintura com o cinema a partir da concepção de Aby Warburg⁸, de que uma pintura está repleta de movimento invisível, como fotogramas de um filme. Um instante em movimento contínuo (COHN, 2016).

Quando uma obra audiovisual apresenta uma pintura em sua representação visual, percebe-se um amplo conjunto de possibilidades estéticas por meio dos elementos cinematográficos. A reprodução de uma pintura em um filme pode ocorrer a partir de um ou mais destes elementos. Esta reprodução (ou transposição) pode intensificar a experiência estética por meio de uma apreciação mais imersiva e uma recontextualização mais significativa da obra de arte.

Esta característica é inerente a outros meios de reprodução de imagem como a gravura e a fotografia. O cinema, no entanto, compreende modificações mais significativas e culturais, que vão desde a forma de contemplação⁹ a forma como se interpreta a imagem.

8 Aby Warburg foi um historiador de arte pioneiro no reconhecimento da importância da reprodução fotográfica no estudo de uma obra de arte. Posteriormente ele também se interessou pela reprodução cinematográfica.

9 Segundo Benjamin (1985), o cinema possibilita transformar o modo de apreciação e contemplação individual (ou por poucas pessoas) pertinente à pintura para uma contemplação coletiva em uma sala de cinema, além do alcance a um maior público de forma simultânea.

Isto não implica em uma depreciação ou distorção da obra de arte original. Apesar do cinema possuir técnicas e códigos distintos da pintura, Kandinsky (2016) afirma que todas as formas de produção artística tem uma mesma origem interior, apesar de se expressarem por diferentes técnicas. A forma como o cinema gera sensações no espectador é análogo as sensações geradas por pinturas, apenas distinguindo-se em aspectos inerentes a cada meio. Por exemplo a leitura mais fragmentada e imersiva do cinema em oposição a uma leitura mais contemplativa e passiva da pintura.

CINEMA NA ARTE-EDUCAÇÃO

Pode-se apontar a significância da experiência estética através do cinema no ensino de artes, pela natureza passional mais presente nos interesses infantis em oposição a um conjunto de conhecimentos externos a suas vivências. Se a criança não desenvolve afeição e simpatia pelo objeto de estudo, dificilmente ela se interessará por ele (DEWEY, 1965).

Frequentemente a escola negligencia isso, focando os esforços e recursos de ensino na aquisição de conhecimento e compreensão de técnicas, sem que haja uma aproximação prévia para que os alunos possam interessar-se minimamente por saberes que parecem distantes. Assim eles não conseguem compreender as razões deste ensino e não demonstram entusiasmo. A menos que “os alunos estejam continuamente sustentados pela evocação do interesse, da aquisição de técnicas, e do prazer do sucesso, eles nunca apresentarão progresso, e certamente perderão o interesse” (WHITEHEAD, 1929, p. 60).

O ambiente da sala de aula fundamenta-se como um espaço de comunicação e suporte ao aprendizado, e atualmente, com a oferta cada vez mais ampla e acessível de mídias audiovisuais, há progressivamente uma demanda por parte dos discentes que exige a inserção do uso delas na sociedade em suas condutas social e cultural (FERNANDES, 2015).

Por outro lado, pode-se perceber o potencial do cinema por desenvolver, em pouco tempo, uma linguagem artística própria e mais abrangente do que qualquer outra forma de arte, e ainda apresentar uma dimensão, até então, não alcançada antes: a capacidade da percepção do espectador diante da forma da criação artística e sua sensação de imersão. O audiovisual une de forma mais significativa o que se vê com o que se sente como um estimulador da imaginação (BUGARIN; MARTINS, 2020, p. 3).

O processo de apreciação de obras de arte na arte-educação deve ter como base as trocas entre alunos e professor de suas percepções e interpretações. A partir delas, pode-se perceber os interesses dos alunos a partir de exteriorizações de suas impressões e entendimentos acerca das obras. Antes de levá-los a assimilarem conteúdos, é importante trabalhar o interesse deles, através de experiências estéticas afetuosas. Afinal, “o interesse das crianças pela arte e, em especial, pela pintura não tem nada de automático” (BARBE-GALL, 2012, p. 8).

Uma pintura pode ter um grande número de elementos visuais sem que haja necessidade de qualquer recurso complementar para que seja realizada sua leitura, pois ao apreciar um quadro, o espectador pode ver e rever cada detalhe de sua composição por quanto tempo for necessário a fim de interpretar e identificar cada aspecto da narrativa visual. Uma história, por mais complexa que seja, quando narrada em um quadro permite por sua carência de unidade de tempo perceptível, que seja lido, relido e interpretado em sua totalidade

Na tela de cinema, as ações ocorrem num movimento contínuo de espaço-tempo; (...) na tela de um quadro figurativo, tempo e espaço congelam-se na representação de um ou vários momentos da ação. Salvaguardados pelas imposições dos dispositivos e suportes de cada sistema, tempo, espaço e ação unem-se na retidão de uma moldura que encerra a representação e lançam-se à descoberta, isso se efetiva através do agenciamento de formas ou, mais especificamente, de formantes figurativos com vistas a comporem a encenação. Os limites impostos pelo corte retangular dirigem a atenção do espectador do cinema, (...) e da pintura para o que está composto, em primeira instância, espacialmente. A encenação resulta no agenciamento de partes capazes de comunicar uma unidade dramática de duração ou a cena propriamente dita, num espaço construído para que possa ou não ter efeito de “real”. No primeiro caso, exige-se leis de coesão e coerência capazes de promoverem a verossimilhança, permitindo sua decodificação. No outro polo, a transparência cede para a mobilização de arranjos que visam tornar opaco e descontínuo tais ajustes. Encenação e cena tornam-se elementos que se entrecruzam nos (...) sistemas como sinalização capaz de tornar os pedaços de tempo e de espaço aptos ao desenvolvimento da ação (SOBRINHO, 2005, p. 3-4).

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

para tornar sua narrativa mais clara, mais interessante. Ou ainda, esses recursos são utilizados para chamar a atenção do público para certo aspecto da história que pretende contar, pois é inerente ao filme ser composto de diversos planos simultâneos que nunca cessam de ora substituir-se, ora existir concomitante, assim, muitas vezes não há tempo disponível para que o espectador perceba todos os elementos essenciais ao entendimento da história que se pretende contar. Por isso a linguagem cinematográfica foi incorporando recursos de enquadramento e movimentação de câmera. Enquanto o quadro pictórico apresenta apenas um fragmento de um contexto, o quadro cinematográfico apresenta fragmentos que se comunicam entre si em um grande contexto.

A arte capta um pedaço de caos numa moldura, para formar um caos composto que se torna sensível, ou do qual retira uma sensação caótica enquanto variedade; mas a ciência o apreende num sistema de coordenadas, e forma um caos referido que se torna Natureza, e com o qual produz uma função aleatória e variáveis caóticas (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 264).

Os diferentes tipos de enquadramentos são especialmente relevantes nos filmes do gênero documentário que analisam uma pintura por permitirem, através da montagem entre eles, direcionar o olhar do espectador para determinados aspectos visuais do quadro, permitindo assim que o mesmo seja apreciado como um todo e que a apreciação seja adaptada à apreciação fílmica. Seria uma estética anticinema se o quadro simplesmente fosse exibido em um único plano longo sem nenhum outro recurso visual adicional para que o espectador pudesse apreciá-lo por completo.

Se por um lado, no cinema, a imagem-tempo limita a velocidade do momento em que um espectador disporia no intuito de apreciar uma pintura, por outro lado, “o plano comporta o tempo. E o modelo do todo, da totalidade em movimento, supõe que haja relações entre imagens, na própria imagem, entre a imagem e o todo” (AUGUSTO, 2004, p. 41). Visto que, “(...) o quadro nos ensina desse modo que a imagem não se dá apenas a ver. Ela é tão legível quanto visível. O quadro tem essa função implícita de registrar informações não apenas sonoras, mas visuais” (DELEUZE, 1983, p. 20).

O cinema pode apresentar uma obra de arte por diferentes motivos: elemento do cenário, tema da narrativa, elaboração de um cenário, influência na paleta de cores, entre outros. A cada nova representação (ou recriação),

os alunos podem perceber e sentir uma obra de arte a partir de diferentes pontos de vista e aspectos estéticos.

Pode-se citar como exemplo, algumas representações de obras de Vincent Van Gogh, como o curta de animação “*As Íris*”, de Suzanne Gervais e Jacques Giraldeau, que apresenta a pintura “*Íris*” (1889) em seu processo de construção artístico em conformidade com sons da natureza. Apresenta-se de forma integrada, a partir dos elementos da animação e do som, as ações de inspiração e criação da obra.

Já no filme “*Sonhos*”, de Akira Kurosawa, quadros de Van Gogh são apresentados como cenários oníricos que ressaltam características pictóricas de seu estilo como a presença de texturas geradas pela aplicação grossa de tinta e o uso de cores fortes. A interação de personagens com estas pinturas, apresenta-as como tangíveis e poéticas simultaneamente.

Um filme como “*Sede de viver*”, de Vincente Minnelli, apresenta de forma mais pragmática as pinturas de Van Gogh, ao recriar de forma fiel, suas luzes e cores, evidenciando inclusive o ato de criação. Se o contato com um artista é benéfico no sentido que o mesmo pode expor aos alunos sobre seus processos criativos afim de cativá-los quanto a possíveis motivações artísticas próprias, e ainda desconhecidas, e familiarizá-los com a noção de ver o mundo de uma forma subjetiva ou poética, o mesmo pode-se dizer do contato com filmes que apresentam o processo criativo de um artista (COHN, 2013).

EXPRESSANDO SENSAÇÕES POR MEIO DO FAZER ARTÍSTICO

A etapa do fazer artístico no ensino de artes, procura levar o aluno a expressar os *afectos* assimilados na experiência estética de apreciar obras de arte, por meio da própria arte. Expressar-se artisticamente, neste caso, implica levar uma criança a “pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais” (BARBOSA, 2005, p. 34).

Algumas pessoas têm o hábito de, ao se depararem pela primeira vez com obras de arte moderna não figurativas ou de uma figuração mais intensa, como nas obras de Paul Klee¹⁰, tender a considerá-las de fácil execução ou

10 Paul Klee foi um pintor alemão de estilo amplamente próprio e único que passou por diferentes tendências artísticas como o Expressionismo, Cubismo e Surrealismo. Ele também lecionou na escola da Bauhaus. Suas obras exploram de forma intensa cores e formas e

“infantis”. Porém esta impressão momentânea desaparece se as obras forem percebidas com maior atenção, pois ela contém signos visuais baseados em inverossimilhança e imperfeições que visam revelar a intensidade de forças invisíveis. “Podemos também admirar os desenhos de crianças, ou antes comovermo-nos com eles; é raro que se mantenham de pé, e só parecem com coisa de Klee ou de Miró¹¹, se não os olhamos muito tempo” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 215).

Se por um lado, expressar os sentimentos gerados por uma obra de arte por meio da própria arte é uma tarefa árdua. Por outro lado, a arte-educação não tem o objetivo de pedir “a uma criança de dez anos que desenhe como Ingres¹² ou como um desenhista publicitário. O que se espera da prática gráfica dessa criança (e que mede o sentimento de sucesso diante de seu desenho) não é o que se espera de um estudante de Belas Artes” (BERGALA, 2008, p. 174-175).

Pode-se pensar para esta finalidade a prática da releitura, por exemplo. A releitura não se resume a um refazer ou uma espécie de cópia de uma obra, mas sim consiste em apresentar uma interpretação própria da obra, ou ainda expressar uma percepção, afeto ou sensação em relação à obra original. São obras que não se mantêm de pé por si só, mas que mantêm-se como exteriorização de sensações próprias de quem a fez. Ou seja, são significativas no processo de formação artística do indivíduo em seu processo de autoconhecimento e autocontemplação. “(...) as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 14).

A produção cinematográfica é também uma prática artística apta a ser adotada no ensino de artes pois pode-se pensar o fazer cinematográfico sob a ótica do fazer artístico plástico: como representar o que se pensa ou o que se sente em relação a uma mensagem e o meio que será utilizado

abrangem uma variedade de materiais e experimentações plásticas. Sua total ausência de compromisso com o realismo das formas e a perspectiva renascentista e dedicação a formas simbólicas simplificadas e imperfeitas podem parecer à primeira vista, para um espectador desacostumado com sua estética pictórica, obras de estética infantil.

- 11 Joan Miró foi um pintor espanhol de estilo surrealista. Tendo sido influenciado pelo Cubismo e Fauvismo, suas obras focam na expressão por meio de linhas, cores e formas. Seu estilo onírico, simbólico e simplificado flertou bastante com o abstracionismo e sua obra aparenta superficialmente uma suposta simplicidade estética.
- 12 Jean-Auguste Dominique Ingres foi um pintor francês extremamente técnico, que atuou dentro do movimento do Neoclassicismo, onde o desenho era valorizado como elemento primordial na pintura.

para transmitir esta mensagem? Qual a visão do artista sobre essa mensagem? “O fazer permite ao aluno entrar em contato com a criação de forma concreta e matérica, estimulando sua percepção e sua reflexão sobre as questões formais inerentes ao fazer/pensar arte” (COHN, 2013, p. 187).

A realização de um filme como prática artística na arte-educação pode oferecer possibilidades estéticas e criativas das mais variadas, tornando o ato da releitura da obra de arte mais significativa para os alunos. O cinema apresenta-se como uma linguagem visual de mais apelo que a pintura, por sua característica de “tecnologia/entretenimento mais próximos de seu cotidiano e seus interesses” (BUGARIN; MARTINS, 2021, p. 39).

Aponta-se que fazer cinema na aula de artes envolve não apenas a produção de *perceptos* e *afectos* da prática artística dos alunos. A própria prática incorpora a criação artística a uma prática cultural significativa e poética que direciona o aprendizado em si (MIGLIORIN; PIPANO, 2019).

Pode-se apontar a prática cinematográfica na arte-educação como uma prática cultural. Por meio dela, os alunos podem transcender limites impostos e transitar entre mundos artísticos e culturais. A relevância de enxergar o fazer fílmico como uma prática cultural que pode integrar uma metodologia de ensino e aprendizado que não seja restringido a um dispositivo fundamentado na formação homogênea e instrumental envolve a abordagem de uma formação que reconheça e valorize as diferenças em sala de aula por meio de perspectivas críticas e interculturais que possibilite uma constante reinvenção da escola (BUGARIN, 2020).

O sentido de um filme realizado em sala de aula e exibido na escola é acima de qualquer sentido pedagógico, uma obra de arte. Este aspecto é ainda ressaltado pelo fato de ser a realização de uma atividade da aula de artes plásticas. Apesar disto (e também por isso) a realização de um filme na aula de artes plásticas cria um objeto ambivalente: o resultado de uma prática pedagógica e uma produção artística e cultural significativa e reflexiva (BUGARIN; MARTINS, 2021, p. 44).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trabalhar o processo de criação artística no ensino de artes na Educação Básica, implica estruturar práticas didáticas que contribuam para uma construção de sentidos em conjunto com os próprios alunos, que possuam significados, que os inspirem em seus processos artísticos. “O principal objetivo de compreender o processo de criação em sala de aula é trazer a

errância para perto do professor. Ensinar significa também aventura e abertura ao diferente, com tudo o que isso implica em termos de risco e de esforço” (POUGY, 2007, p. 496).

O ensino de artes não pode estar restrito apenas ao aprendizado da linguagem artística, mas também ao desenvolvimento de sensibilidades e percepções artístico-criativas. O ensino da criação e prática artística não deve se prender à transmissão de conceitos; é necessário um agenciamento que respalde um ambiente significativo e variante e afaste-o de um modelo de respostas prontas, afinal a arte é, antes de tudo, um lugar de expressão. “Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada” (DELEUZE; PARNET, 1988, p. 70).

Assim como na pintura, a criação artística está ligada de forma inerente ao ponto de vista e sentimentos em relação ao que se vê e o que se percebe, a prática cinematográfica apresenta-se também significativa na produção de *perceptos* e *afectos*, além de promover “uma real troca de conhecimentos de forma consensual e heterogênea, por meio de uma socialização que não se limita a ser favorável ao aprendizado, mas a formação social e suas vidas na sociedade em si” (BUGARIN; MARTINS, 2021, p. 40).

A realização de um filme como prática artística e cultural possibilita uma relação de constante permuta entre conteúdos da arte-educação e aspectos culturais e sociais pertinentes ao cotidiano dos alunos.

O Cinema é um relevante recurso de comunicação e expressão. Ele viabiliza uma compreensão de conteúdos, saberes e significados que dialogam de forma relevante com as vivências e a cultura do aluno, fomentando uma compreensão mais aprimorada e reflexiva dos conhecimentos curriculares. Produzir um filme é um ato de produzir cultura em conjunto com a tecnologia, que possibilita uma releitura dos conteúdos curriculares (BUGARIN, 2020, p. 1514-1515).

A construção de um currículo escolar que promove a construção de valores culturais é determinante para uma formação social do aluno. Aponta-se que a apreciação artística deve valorizar mais a busca por uma compreensão dos *perceptos* e *afectos* gerados por uma obra no aluno, a partir de suas próprias experiências, do que conceitos classificatórios de conteúdos despejados sobre ele. “A escola (...) não pode ser só mera transmissora de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, (...) sua tarefa transcende o desenvolvimento cognitivo, a estruturação do pensamento lógico” (CAMPOS *et al*, 2020, p. 2).

O aluno “não conhecerá nada por conceitos se (...) não os tiver de início criado, isto é, construído numa intuição que lhes é própria: um campo, um plano, um solo, que não se confunde com eles, mas que abriga seus germes e os personagens que os cultivam” (DELEUZE, GUATTARI, 2010, p. 15-16).

Quando a professora explica uma operação às crianças, ou quando ela lhes ensina a sintaxe, ela não lhes dá, propriamente falando, informações, comunica-lhes comandos, transmite-lhes palavras de ordem, ela faz com que produzam enunciados corretos, ideias “justas”, necessariamente conformes às significações dominantes (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 19).

A prática cinematográfica pode vir a ser uma importante (...) inovação do fazer artístico nas aulas de artes plásticas de forma a enriquecer a pluralidade de linguagens artísticas e as possibilidades proporcionadas pela sua natureza como prática cultural (BUGARIN; MARTINS, 2021, p. 45).

As inúmeras possibilidades proporcionadas pela prática cinematográfica em sala de aula estimulam muitos professores a sair do lugar-comum da aula conteudista e mensurável para adotar uma prática mais inspiradora e imensurável. Assistir a um filme em sala de aula e realizar um filme em conjunto como tarefa escolar são exemplos de como o audiovisual em geral pode proporcionar novos meios de abordagem do conhecimento em sala. Pode-se levar os alunos a refletirem sobre os significados e percepções acerca de um mundo rico em visualidade que os cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência estética é parte fundamental do processo de aprendizagem de artes na Educação Básica. Observa-se que o cinema possui a capacidade de expandir a produção de sentido inerente a fruição artística por sua linguagem visual mais imersiva. Considera-se que determinados filmes que apresentam pinturas possuem uma capacidade expressiva que pode expandir o engajamento dos alunos com a obra original.

Compreende-se que o apelo do entretenimento inerente ao cinema pode ser visto como uma forma mais atrativa de interesse por parte dos alunos no contexto da apreciação artística. Desta forma é possível pensar no cinema além de uma ferramenta pontual no ensino de artes, como um meio pedagógico do ensino de artes.

Conclui-se que há um caráter pedagógico no cinema que se processa a partir da experiência sensorial e que reforça e amplia a experiência estética dos alunos. O processo de aprendizagem da aula de artes por meio do cinema pode ser bastante expressivo sob o ponto de vista de um projeto de modernidade.

REFERÊNCIAS

ANDREW, J. D. **As principais teorias do Cinema - Uma introdução**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

ARGAN, G. C. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

AUGUSTO, M. F. **A montagem cinematográfica e a lógica das imagens**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2004.

AUMONT, J. O ponto de vista. In: GEADA, E. (org.). **Estéticas de Cinema**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1985.

BARBE-GALL, F. **Como falar de arte com as crianças**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARCELOS, R. H. **Gosto não se Discute? Uma Problematização Teórica sobre o Gosto Estético do Consumidor**. In: VII Encontro Nacional de Estudos do Consumo, Rio de Janeiro, PUC-RJ, 2014.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era da sua reprodução técnica. In: GEADA, E. (org.). **Estéticas de Cinema**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1985. P. 15-50.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema – Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink / CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BUGARIN, L. D. Práticas cinematográficas na sala de aula – uma abordagem midiática e interdisciplinar da cultura na educação. In: CASTRO, P. A. **Avaliação: Processos e Políticas – Volume 03**. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

BUGARIN, L. D.; MARTINS, I. M. **O cinema como meio de ensino de arte na educação básica.** In: CONEDU – VII Congresso Nacional de Educação, Maceió, 2020.

_____. A prática Cinematográfica como fazer artístico - Cinema e abordagem triangular na aula de arte. **Trajeto Errático**, Niterói, n. 1, p. 36-46, jan. 2021.

CAMPOS, E. M. *et al.* **O enfrentamento do fracasso escolar: problematizando a função social da escola, o currículo, a avaliação e o trabalho docente.** Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1427-6.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

CARVALHO, N. M. S. G. **A imagem-sensação: Deleuze e a pintura.** Tese de Mestrado em Filosofia, especialização em Estética e Filosofia da Arte, Universidade de Lisboa, 2007.

COHN, G. O ensino contemporâneo da arte e a hipótese de Bergala: diálogos e convergências. **Pro-posições**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 179-199, jan./abr. 2013.

_____. **Pedagogias da videoarte: a experiência do encontro de estudantes do colégio Pedro II com obras contemporâneas.** Tese de doutorado em Educação, UFRJ, 2016.

CRARY, J. **Técnicas do observador.** Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 2012.

DELEUZE, G. **Cinema - A imagem-movimento.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Francis Bacon: Lógica da sensação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 3.** São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 5.** São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.

_____. **O abecedário de Gilles Deleuze: transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos.** Paris: Éditions Montparnasse, 1988.

DEWEY, J. **Vida e educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1965.

FERNANDES, A. H. O cinema e o audiovisual na educação: reflexões de pesquisas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, V. 8, Nº 16 - mai./ago. 2015.

KANDINSKY, W. **O futuro da pintura.** Lisboa: Edições 70, 2016.

MIGLIORIN, C.; PIPANO, I. **Cinema de brincar.** Belo Horizonte: Relicário edições, 2019.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 1978.

POUGY, E. G. P. Pelas vias de uma didática da obra de arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.3, p. 485-498, set./dez. 2007.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam – Leitura de arte na escola.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

SOBRINHO, G. A. Intertextualidade revista: cinema, teatro e pintura. **Caligrama**, São Paulo, v. 1. n. 2, p.1-16, 2005.

WHITEHEAD, A. N. **The aims of education.** Nova York: MacMillan, 1929.

Filmes Citados

AS ÍRIS. Direção de Suzanne Gervais e Jacques Giraldeau. National Film Board of Canada (NFB), 1991. 1 DVD (4 min).

SEDE de viver. Direção de Vincente Minelli. Metro-Goldwyn-Mayer (MGM), 1956. 1 DVD (122 min).

SONHOS. Direção de Akira Kurosawa. Akira Kurosawa USA, 1990. 1 DVD (119 min).