

Stages of Audiovisual Language comprehension: pedagogical propositions in school

Estádios de compreensão da Linguagem Audiovisual: proposições pedagógicas na escola

Isac Chateaufort¹

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, Brasil

Abstract

This study investigates children's understanding of audiovisual productions — films, animations, and series — with the possibility of extending the discussion to adolescence and adulthood, based on the stages of art understanding proposed by Michael Parsons (1992), articulating them with bodily experience as a sensitive axis of the learning process. In dialogue with Jean Piaget's stages of development, the study is grounded in the understanding that the relationship with audiovisual language is not restricted to internal cognitive processes, but also involves bodily, affective, and interpretative responses that transform through repeated contact with the works. The theoretical framework is based on Ana Mae Barbosa's Triangular Approach (2014), understood as the articulation between image reading — in this research, moving images — contextualization, and artistic production, as well as on Alain Bergala's cinema-hypothesis (2008; 2013), which conceives cinema as an aesthetic and formative experience rather than as a merely illustrative tool in the school context. The study aims to systematize Parsons' stages of understanding from the centrality of the body as a mediator of the enjoyment and learning of audiovisual art, as well as to analyze the pedagogical developments of this systematization in school practices. Methodologically, the research developed didactic propositions in Art classes at EMEF Paulo Setúbal (SP, Brazil), involving the reading of video performances and their historical and aesthetic contextualization. Qualitative records of the children's experiences were collected, including reports and observations. Partial results indicate advances in students' interpretative abilities, aesthetic vocabulary, and narrative understanding, highlighting the potential of audiovisual language as a formative language in the school context.

Keywords: Audiovisual Language, Art Education, Learning Processes, Pedagogical Propositions, Aesthetic Experience

Introdução

A aprendizagem da Linguagem Audiovisual, no contexto escolar, tem sido frequentemente compreendida a partir de perspectivas que privilegiam dimensões cognitivas e interpretativas, muitas vezes desvinculadas da experiência sensível do sujeito, sem o corpo enquanto um todo como campo do processo — corpo que é cultura, identidade, etnia, território, emoção e arte. No entanto, ao considerar o contato com filmes, animações e séries, torna-se difícil

sustentar uma separação entre ver, sentir, significar e, até mesmo, se localizar. Esse encontro mobiliza o corpo em sua integralidade — afeta, tensiona, convoca gestos, memórias e respostas. Há um deslocamento que reconfigura a compreensão de sua aprendizagem com e pelo corpo.

Nesse sentido, propõe-se, a partir da teoria de Compreensão da Arte de Michael Parsons, estádios da Compreensão da Linguagem Audiovisual, partindo do pressuposto que esse fenômeno mobiliza o corpo não apenas como meio, mas lugar de produção de sentido, que pode ultrapassar, por vezes, a esfera da interpretação racional, bem como, ocasionalmente, o fazer artístico, como demonstrado em algumas pesquisas de Chateaufort (2026). Com isso, é nesse entrelaçamento entre percepção, afeto e corporeidade, na ampliação compreensiva entre imagens e sons em movimentos conjugados que se inscreve a presente investigação.

Essa corporeidade, ao compreender a linguagem audiovisual passa pelos estádios, respectivamente, da *Preferência*, do *Tema*, da *Expressão*, do *Meio/Forma/Estilo* e do *Juízo*.

É interessante salientar que a inserção de estádios não se dá em um sentido rígido, como etapas fechadas. Diríamos, talvez, que o corpo — o fruidor que acessa essas produções — aprende de modo marcado, meio torto, meio poético. Há filmes que, quando estamos atentos, ou descuidados ou descansados, nos atravessam. E há filmes que atravessamos para que, então, possam nos atravessar. E, é nesse processo que se fala sobre algo, se aprende sobre algo.

As produções audiovisuais podem ser entendidas tanto como algo técnico, fazeres de um virtuosismo ou capacidade artística, quanto como experiências sensoriais, quase pele, memória, um corpo por inteiro. Tanto delas mesmas, quanto de quem as acessa.

Diante disso, propõe-se que a centralidade do corpo nesta investigação aproxima-se do que venho desenvolvendo como *corpo performer*, compreendido como aquele que se constitui na relação contínua com pessoas, sociedades, culturas, bem como com produções audiovisuais, sendo por elas perpassado, afetado e mobilizado, especialmente em contextos da aprendizagem em Arte. Trata-se de um corpo que não apenas assiste, mas responde, recria e prolonga as experiências vividas nas obras. Embora o conceito não seja aqui aprofundado, ele sustenta a compreensão de que os estádios de compreensão da Linguagem Audiovisual convocam o corpo como condição e manifestação do processo de aprendizagem.

Bergala nos diz que “todos os cinéfilos se recordam dos filmes que inscreveram em seus

corpos o amor pelo cinema" (BERGALA, 2008, p. 59). Não necessariamente nos tornamos cinéfilos, mas, indubitavelmente, conformamos nosso corpo performer, que pode ser submisso ou contestador, reflexivo, ativo. É nesse processo, constituído por diferentes intensidades de relação com as obras, que se constitui a compreensão no contexto audiovisual, seja em crianças, adolescentes ou adultos.

A formulação aqui apresentada não emerge de maneira isolada, mas se constitui a partir de um percurso investigativo e experiencial desenvolvido ao longo de anos de atuação com crianças, tanto no contexto escolar enquanto professor de Arte, quanto em espaços outros de convivência. As observações, práticas pedagógicas e interações estabelecidas nesses contextos permitiram identificar recorrências nas formas de relação com as produções audiovisuais, especialmente no que se refere às manifestações corporais da compreensão.

Quantas vezes, em sala de aula, em determinados momentos dos processos de criação artística, as crianças se levantavam espontaneamente, reproduzindo gestos das personagens, modulando a voz e intensificando expressões faciais, como se a compreensão da cena precisasse cavar e nascer no corpo para se afirmar. Isso, também, era compreensão da linguagem audiovisual que assistiam. Sob essa ótica, a presente proposição ancora-se em pesquisas anteriores que vêm sendo desenvolvidas e aprofundadas ao longo do tempo (Pereira; Peruzzo, 2020; Pereira, 2023; Pereira; Magno, 2022; 2024; Chateaufort, 2023; 2024), mapeando processos livres de brincadeiras, bem como de experiências criativas em diferentes linguagens artísticas, como as artes visuais, o teatro, a dança e a música, além da própria fala das crianças.

Diante disso, especificamente dentro dessa pesquisa, optou-se por apresentar, além dos estádios de compreensão da Linguagem Audiovisual aqui propostos, algumas considerações reflexivas de crianças do 5º Ano do Ensino Fundamental I, na EMEF Paulo Setúbal, localizada na zona sul de São Paulo, Brasil. As idades dos estudantes nas duas turmas selecionadas (5A e 5B) variavam entre 10 e 11 anos, totalizando 30 crianças em cada sala.

As aulas foram estruturadas com base na Abordagem Triangular (Ler, Contextualizar- foco da pesquisa, e o Fazer). Com isso, a partir do desenrolar, pode ser verificado de maneira efetiva as travessias que faziam, ao longo do processo de aprendizagem, entre um estágio e outro. Em determinados momentos, houve maior ênfase em um dos eixos, enquanto em outros a prioridade recaiu sobre os demais. Contudo, em todos os casos, buscou-se articular os "processos perceptivos, cognitivos, analíticos e criadores" (BARBOSA, 2022a, p.2), promovendo um aprofundamento consistente dessas ações.

Entre as diversas aulas realizadas, muitos registros foram produzidos; no entanto, optou-se por incluir apenas relatos das crianças transcritos durante os encontros.

1. A educação da Arte das imagens e dos sons em movimentos

Discutir a Arte de outros, assim como as que os próprios estudantes/indivíduos/crianças/adolescentes/adultos criam, requer uma capacidade de compreensão que vai além do mero ato de "fazer Arte" ou do prazer que ela pode proporcionar. Alain Bergala (2008, p.29-30) destaca que a Arte, "para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem". Ele afirma que a Arte "é por definição um elemento perturbador dentro da instituição" e deve desempenhar esse papel de ruptura com normatividades. Ela não deve ser tratada como um conhecimento restrito a uma disciplina específica, pois essa "(...) lógica disciplinar reduziria o alcance da arte e sua potência de revelação". Na escola, ela deve ser "uma experiência de outra natureza", tanto para os discentes quanto para o docente. Efetivá-la nesse sentido, em sua própria essência é capacidade de compreensão e fazer.

Dentro de sua proposta do cinema na escola, o autor defende que o âmbito educacional deve assumir o papel de possibilitar, exercer e conservar ações dentro de quatro ordens fundamentais: "organizar a possibilidade do encontro com os filmes"; "designar, iniciar, tornar-se passador"; "aprender a frequentar os filmes"; e "tecer laços entre os filmes". Isso implica uma necessidade de criar relações duradouras entre os educandos e os filmes, abrangendo múltiplas instâncias.

O educador, nesse contexto, deve se tornar um provocador, passador do prazer e da relação inteligente com diferentes produções cinematográficas, além de proporcionar aos estudantes a oportunidade de aprender a assistir bons filmes — algo que só se aprende, de fato, assistindo-os. Por fim, é essencial estabelecer conexões entre produções mais antigas e contemporâneas, destacando e analisando paralelos em termos de conservação e superação de aspectos técnicos, artísticos e narrativos.

Fazendo um paralelo com Bergala (2008), Michael Parsons vai dizer que:

As crianças pequenas começam todas, no essencial, pela mesma forma de entender a pintura, e vão reestruturando esse entendimento de maneira bastante idêntica à medida que crescem. (...) cada passo representa um avanço em relação ao precedente porque possibilita uma compreensão mais apurada da arte. O estágio da sequência a que cada indivíduo consegue chegar depende da natureza das obras de arte com que entra em contacto e do grau em que se vê estimulado a reflectir sobre elas (PARSONS, 1992, p.21).

Com uma obra audiovisual, dependendo de sua qualidade e da atenção do leitor, ela não apenas incita, mas também convoca o observador a fazer, ler e contextualizar Arte, estimulando sentidos diversos que, juntos, constroem um universo imaginativo mais

amplo do que o exposto na tela, muito semelhante ao que Parsons traz ao pesquisar as pinturas. Através das sonoridades, por exemplo, a obra direciona a escuta para além dos sons percebidos como ruídos, conduzindo-os à função de elementos narrativos.

Ouvir o som de um ferro batendo no século passado não é a mesma coisa que ouvi-lo em uma noite dentro de um galinheiro, por exemplo. Gotas d'água pingando em uma pia não evocam as mesmas narrativas quando sobrepostas aos pensamentos de um personagem. Elementos visuais e sonoros se entrelaçam para instigar leituras que extrapolam o óbvio e alcançam interpretações imersivas diversas.

O vazio de imagens, os fluxos narrativos e as rupturas sonoras criam camadas de significados, dando pistas ao apreciador em uma jornada de leitura e contextualização, enquanto apontam para o passado, ressignificam o presente e projetam um devir imaginativo. São, portanto, leituras que envolvem "(...) gestos, ações, necessidades, desejos, expectativas, imagens e objetos" (BARBOSA, 2022a, p.2).

Somado a isso:

Se a leitura de imagem é construção de conhecimento, seja qual for o instrumento de análise, a contextualização ilumina a leitura levando a arte a funcionar não apenas como deleite, mas principalmente como base para a crítica cultural e social. O contexto é a fibra ótica da leitura (BARBOSA, 2022a, p.4).

Além do mais, a contextualização;

(...) faz a diferença e abre a mente para questões sociais, históricas, antropológicas, realidades e ambientes, preconceitos naturalizados, desigualdades e necessidades de melhor qualidade de vida, bem como diferentes formas de interdisciplinaridade (BARBOSA, 2022a, p.8).

Em uma complementação à fala da autora, nos achados de Bergala, compreende-se que, segundo ele, "talvez fosse preciso começar a pensar" o filme, não como objetos, "mas como marca final de um processo criativo", instigadora, ponto de partida para outros processos de criação, enquanto "arte", entendendo-o como "a marca de um gesto de criação" (BERGALA, 2008, p.33-34). No entanto, não no sentido de produto final em si, como um ponto de cessar que valoriza mais o objeto acabado do que as experiências do processo, mas sim como uma oportunidade para depurar as camadas que o compõem, que residem e se sobrepõem ao longo da construção dessa criação. Cada camada carrega uma experiência, uma evocação, um conglomerado de memórias que, ao mesmo tempo, desfragmentam-se e reconfiguram-se, revelando um processo dinâmico e vivo.

É interessante notar que Bergala demonstra uma preocupação em evitar que o cinema (compreendido aqui, de forma geral, como também as demais produções audiovisuais, como séries, streamings, animações, entre outras) na sala de aula seja tratado

"somente como um objeto de leitura, decodificável", ou como uma "resposta ideológica", destituindo-o de sua essência enquanto Arte propriamente dita. Sua militância no campo do cinema e da educação, principalmente por meio de sua hipótese-cinema, oferece bases sólidas para o trabalho pedagógico, acentuando que, assim como "a pincelada do pintor" sobre um suporte, é possível extrair dessa Arte audiovisual os processos implícitos à criação — processos que envolvem um fazer pensado, experienciado e tecido, que transitam desde o gosto pessoal, à uma temática, expressividade, meio/forma dentro de um contexto à um espaço para se conjecturar e propor perguntas sobre.

É necessário, portanto, destituir o filme da ideia de "reiteração do já dito e do já conhecido", abrindo caminho para um transcender leitor, recriador, que vá além da mera contemplação do óbvio.

Apesar desse desafio, Bergala defende que homens e mulheres — pedagogos, professores e especialistas — devem permanecer atentos ao olhar inquietante e desafiador das crianças, um olhar que desestabiliza certezas e provoca a reflexão. Esse olhar ecoa nos corredores da escola como uma ordem silenciosa, mas potente que, dialogando com Larrosa (2022), reivindica: "Deves abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar minha voz" (p.240).

Tanto na leitura quanto na contextualização do trabalho iniciado com as crianças, como será visto mais adiante, optou-se por dialogar amplamente com o que elas traziam, articulando esses saberes às propostas audiovisuais apresentadas em aula, com foco em videoperformances, com diferentes temáticas. Com isso, "seu caráter dialógico, de interação" foi enfatizado ao máximo, "permitindo ao pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança", evitando, assim, ao máximo, "que imagens 'adultocêntricas'" (CONH, 2005, p.45) enviesassem suas observações e reflexões dentro de uma ação puramente guiada. Deveras, a abertura para um espaço no mundo sala de aula, para a fala da voz e a fala do corpo.

Tal questão torna-se significativa ao observar que, em muitos campos do conhecimento, o corpo foi constantemente fragmentado, racionalizado e deslocado de sua condição simbólica e sensível. Le Breton (2012) aponta que, na medicina e na pesquisa biomédica, há um dualismo metódico que confronta abertamente o espectro que faz ranger a máquina corpo: "(...) isto é, o indivíduo que reivindica a consubstancialidade ao corpo repentinamente promovido a mercadoria, o indivíduo que sabe que é de carne e de símbolo e não se reconhece bem nesse paradigma" (LE BRETON, 2012, p.91).

O corpo, esse invólucro, repositório, não é apenas "(...) uma coleção de órgãos arranjados segundo leis da anatomia e da fisiologia", mas também, "em primeiro lugar, uma estrutura simbólica, superfície de projeção passível de unir as mais variadas formas culturais" (LE BRETON, 2012, p.29). Logo, entende-se

que esse processo é dinâmico e que, deve ser ampliado principalmente dentro do contexto escolar, oportunizando um diálogo constante, tanto entre as relações sociais entre os próprios estudantes, quanto nas relações experienciais que eles estabelecem e podem construir com produções audiovisuais. Hoje, a estrutura física e simbólica do corpo se conforma com a articulação e os atravessamentos de diferentes interlocuções com o mundo. Podemos até mesmo propor que, todas as experiências vivenciadas e ampliadas no universo físico, com o mundo externo, passam, antes, pelas experiências com o audiovisual.

2- Os estádios de desenvolvimento da compreensão da Arte segundo Michael Parsons

Michael Parsons (1992) formulou sua teoria influenciado pela obra de Lawrence Kohlberg, especialmente em relação ao desenvolvimento cognitivo do juízo moral. Ainda que suas considerações se baseiem majoritariamente em pinturas analisadas por ele em diálogo com diversas pessoas — de diferentes idades e níveis de escolaridade —, suas reflexões oferecem uma direção para pensar as imagens que, nas produções de vídeos e performances, se configuram e se entrelaçam ao som.

Ao longo de anos, para construir essa teoria, sobre os diferentes estádios, Parsons utilizou as seguintes questões e orientações como base em suas pesquisas:

1. Descreva-me este quadro.
2. De que é que trata? Acha que é um bom assunto para um quadro?
3. Que sentimentos encontra neste quadro?
4. E as cores? São bem escolhidas?
5. E a forma (coisas que se repetem)? E a textura?
6. Foi difícil fazer este quadro? Quais terão sido as dificuldades?
7. É um bom quadro? Porquê?

Para o autor, o estádio de desenvolvimento que cada indivíduo alcança depende tanto da natureza das obras de Arte com as quais entra em contato quanto da manutenção e elevação dos estímulos que recebe para refletir sobre elas. Sua ideia central, utilizada e analisada nesta pesquisa, baseia-se nas sequências de modos de ver, denominadas estádios, entendidas como um conjunto de capacidades que se sobrepõem, qualificam, retroalimentam e intensificam-se conforme se ampliam as relações e os contatos.

O autor descreve cinco estádios de desenvolvimento, os quais não estão rigidamente associados a faixas etárias específicas, mas dependem, sobretudo, das experiências individuais com a Arte. Ainda assim, Parsons observa que os primeiros estádios geralmente correspondem a idades mais baixas. Por exemplo, o primeiro estádio é frequentemente identificado na fase pré-escolar, o segundo durante a educação primária, e o terceiro costuma surgir na adolescência.

Parsons organiza sua teoria em cinco grupos de ideias ou estádios estéticos: *Preferência*, *Tema*,

Expressão, *Meio/Forma/Estilo* e *Juízo*. Em cada um desses tópicos, os estádios de desenvolvimento se manifestam de forma variável, sendo alguns mais evidentes em determinados contextos e outros menos.

2.1 Primeiro estádio (Preferência)

O primeiro estádio, denominado *Preferência*, caracteriza-se por uma relação ainda pouco mediada socialmente, na qual a apreciação da arte ocorre de forma intuitiva, sem distinção elucidada entre o “eu” e o “outro”. Nesse momento, há uma tendência à aceitação ampla das produções, como aponta Parsons ao destacar uma “alegre aceitação de tudo quanto lhes ocorre” (PARSONS, 1992, p. 39). A atenção volta-se sobretudo para cores, formas e temas que despertam interesse imediato, muitas vezes associados ao gosto pessoal da criança, sendo difícil a atribuição de juízos negativos. Ainda que esses elementos predominem, já se observam aproximações entre representações abstratas e figurativas, indicando deslocamentos iniciais na percepção visual. Sutilmente podem ocorrer manifestações de compreensões dentro do estádio da expressividade, a leitura centra-se principalmente nos sentimentos, apreendidos por meio das expressões faciais, evidenciando uma relação direta entre o visual e o afetivo.

2.2 Segundo estádio (Tema)

No segundo estádio, denominado *Tema*, a ideia predominante recai sobre a temática da obra e sua capacidade de representar algo. Há, aqui, um progresso em relação ao estádio anterior, pois o indivíduo começa a reconhecer, ainda que de forma implícita, o ponto de observação do outro. Não se trata apenas de uma preferência pessoal, mas também de uma apreciação que envolve a recepção, a observação e a reflexão sobre a obra em sua imagética e temática.

2.3 Terceiro estádio (Expressividade)

No terceiro estádio, denominado *Expressividade*, a apreciação da obra se dá em função da experiência emocional ou intelectual que ela proporciona. Quanto mais intensa for essa experiência, maior será a valorização da obra. Nesse estágio, os sentimentos ou pensamentos expressos podem ser atribuídos ao artista, ao observador ou a ambos, o que confere à interação com a obra um caráter mais subjetivo e profundo. Assim, elementos como a beleza temática e o realismo estilístico tornam-se secundários, cedendo lugar à expressividade como principal critério de avaliação.

2.4 Quarto estádio (Estilo e forma)

O quarto estádio, denominado *Estilo e Forma*, caracteriza-se por uma compreensão da obra que vai além da apreciação individual, passando a considerá-la em um contexto mais amplo e social. Nessa etapa de compreensão, são incluídos elementos como o contexto histórico e cultural, as tradições e as relações estilísticas presentes na obra. Além disso, o meio de expressão é explorado em suas dimensões texturais, cromáticas, formais e espaciais.

Esse estádio também reflete a capacidade de integrar a perspectiva da tradição como um todo, ampliando as possibilidades de interpretação e os sentidos que a obra pode oferecer. Aqui, entende-se que o artista:

pode fazer mais, menos, ou diferente daquilo que pretendia. Depois de terminar a obra, passa a ser apenas um elemento do grupo que a analisa e discute. Pode apresentar os seus pontos de vista, mas também pode ser corrigido pelos outros. Por outro lado, o próprio artista faz parte da tradição pública segundo a qual interpretamos o quadro (PARSONS, 1992, p.99).

2.5 Quinto estádio (Juízo)

O quinto estádio, denominado Juízo, refere-se ao julgamento das obras de arte a partir de conceitos e valores historicamente construídos, porém mutáveis. Nesse momento, a experiência do sujeito ocupa o centro da análise, permitindo questionar verdades estabelecidas e construir uma leitura mais crítica. Como afirma Parsons, trata-se de “um constante reexame e reajustamento do sujeito” (PARSONS, 1992, p. 43).

Importa destacar, contudo, que os estádios não se organizam de forma linear ou isolada, mas se atravessam.

3. Os estádios de desenvolvimento de compreensão da Linguagem Audiovisual a partir de Michael Parsons

Partindo da proposição de compreensão da arte de Parsons, voltada ao ver e interpretar o objeto artístico — especialmente quadros e pinturas ao longo da história da arte —, desloca-se a reflexão para o campo das produções audiovisuais, nas quais imagem e som se entrelaçam na constituição da experiência estética. Não se trata apenas de ver imagens em movimento ou ouvir sons, mas de compreendê-los de forma articulada e integrada, entremeando-os ao corpo.

É importante destacar que, dentro da Linguagem Audiovisual, existe um vasto universo de produções como animações, videoperformances, videodança, teatros filmados, filmes amadores, cliques, séries, entre outros. E, ainda que todas convoquem as diferentes vias sensoriais mencionadas, cada uma possui particularidades e criações poéticas próprias, exigindo estilos, formas e materiais específicos. Alguns exemplos incluem músicas, computadores, softwares, aplicativos, figurinos, sonoridades, atores e até mesmo recursos como *wi-fi*. Esses elementos diferenciam as produções e, em alguns casos, determinam sua existência.

Ao rearticular essas informações com os estádios de Parsons, adaptados às percepções do pesquisador, é relevante compreender que essas fases de desenvolvimento podem seguir caminhos e velocidades distintas. Por exemplo, para uma criança, ao assistir a um desenho animado — uma linguagem mais próxima de seu universo infantil —, as deduções e inferências feitas podem ser mais aprofundadas do

que ao assistir a um filme com atores reais, mesmo que este último seja destinado à sua faixa etária. A proposta dos estádios de compreensão pode ser aplicada a qualquer Arte audiovisual em estudo. Ela serve como um balizador para a prática docente enquanto se trabalha com a Linguagem Audiovisual, mapeando possíveis capacidades e limitações na compreensão artística de seus estudantes.

No entanto, é importante considerar que um estádio, como o da *Expressividade*, não se constitui de forma isolada, desvinculado das demais capacidades que compõem os outros estádios. A compreensão nesse nível ancora-se no *Tema* e na *Preferência* como suportes para sua ampliação; ao mesmo tempo, ainda que de maneira sutil, pode manifestar elementos relacionados ao *Estilo e Forma* e ao *Juízo*.

Adicionalmente, foi introduzido um novo tópico de manifestação da compreensão artística que permeia os estádios: o Corpo. Essa inserção propõe que a compreensão da Arte da Linguagem Audiovisual não se limita ao corpo enquanto receptor passivo, subserviente, ou somente no campo das ideias, mas o considera também como criador e objeto de Arte. O corpo não apenas compreende, mas participa do processo de ampliação dos conhecimentos inerentes a obra audiovisual. Não é apenas a mente que interpreta; o corpo todo faz parte desse desenrolar.

Ao integrar o corpo, se reconhece que a fruição da Arte é também uma experiência sensorial, emocional e física, que tem um impacto imersivo e multisensorial, capaz de provocar reações corporais (arrepios, aceleração do coração, relaxamento), bem como continuar reverberando em imagens e sons após a experiência do assistir de maneira diferente de outras produções artísticas. Essa possível constatação, como relatado na introdução, se deu a partir das experiências com crianças, dentro e fora de sala de aula, coletando diferentes materiais de diversas atividades como apreciação e criação de vídeos, produção de fotografias, de desenhos, modelagem, dança, realização de performances e fotoperformances. Também foram coletados relatos que ajudaram a compreender as vivências corporais e sensoriais durante essas práticas, dos quais alguns serão trazidos adiante.

Ao compreender o que se assiste, seja na criança, no adolescente ou no adulto, a ideia de corpo perpassa suas reflexões, retirando-os do campo da contemplação, reflexão e abstração mental e do “falar sobre” para, também, inseri-los em um ato de criação (Escrita sobre a obra, músicas, danças, cenas teatrais, cinema) e imersão influenciado pelo que é visto. É pensar sobre o fazer Arte e fazê-la a partir da experiência vivida. Essa capacidade, que floresce e qualifica os estádios de compreensão da Linguagem Audiovisual, é ação: um ato mental que se concretiza e se fiscaliza na prática artística.

Poderíamos ouvir de uma pessoa que experienciou determinada obra: “Agora, não saberia dizer tudo o que entendi e entendo a partir do que assisti, mas, se quiser, posso te mostrar, apresentando-o com o meu corpo.”

A compreensão escapa da palavra e se encarna no corpo — um corpo que também fala. O corpo é base e, ao mesmo tempo, flexiona a linguagem para expressar a compreensão da obra artística audiovisual.

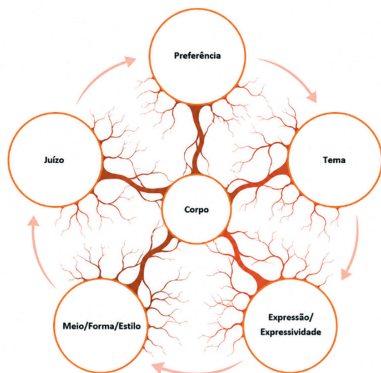


Imagem 1: Dinâmica relacional dos estágios de compreensão da Linguagem Audiovisual mediada pelo corpo. Fonte: criada por IA a partir dos comandos do autor

Após alguns anos de observação e escrita de artigos sobre o corpo da criança que também fala, surgiu a necessidade de sistematizar uma pesquisa com questões mais diretivas, saindo do lugar de observador e assumindo uma posição propositiva, voltada à elaboração de reflexões, leituras e ações. De forma semelhante a Parsons, foram elaboradas algumas questões adaptadas e apresentadas às crianças da EMEF Paulo Setúbal, de maneira, por vezes, descontraídas. Embora essas questões auxiliem significativamente no processo de ensino e aprendizagem, tanto na leitura, compreensão e produção artística, elas não se encerram como algo definitivo. O que aqui se apresenta é uma proposição inicial, que futuramente poderá ser aprofundada, conectada e ampliada a outros arcabouços teóricos. A proposta de 15 anos entrevistando pessoas sobre Arte

de Parsons, ainda, continua, mas dessa vez, sobre a Linguagem Audiovisual.

- **Preferência:** De quais filmes, séries e animações você gosta de assistir?
- **Preferência:** Quais são seus temas preferidos?
- **Tema:** Qual é o tema do que assistimos? Descreva o que você viu.
- **Tema:** Você considera essa temática interessante? Por quê?
- **Expressividade:** Quais expressões você percebe? Que sensações a obra te provoca?
- **Estilo e Forma:** Os personagens, cenários, diálogos, sons e formas de filmar foram bem escolhidos? Por quê?
- **Juízo:** Você considera que é uma boa produção? Por quê?
- **Corpo:** Após as aulas, você percebeu seu corpo e o dos colegas de outra maneira? Como?
- **Corpo:** O que você fez depois de assistir à obra?
- **Corpo:** O que essa experiência te deu vontade de fazer? O que você pretende fazer depois?

As questões aqui apresentadas não se configuram como um roteiro fixo, podendo ser ampliadas e rearticuladas em diferentes contextos. Funcionam como disparadores que mobilizam a compreensão das produções audiovisuais, abrindo caminhos para novas leituras, experiências e investigações, nas quais o corpo também se coloca como lugar de produção de sentido.

A partir dos estágios de compreensão da arte propostos por Michael Parsons e de sua ampliação para a linguagem audiovisual, estabelece-se, mesmo que de maneira breve e, ora indiretamente, uma articulação com os estágios de desenvolvimento de Jean Piaget — pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal. Considerando o estágio pré-operatório, infere-se que a compreensão da linguagem audiovisual começa a se manifestar, uma vez que a exposição a telas (TV, celular ou tablet) costuma e deve ocorrer após os dois anos de idade.

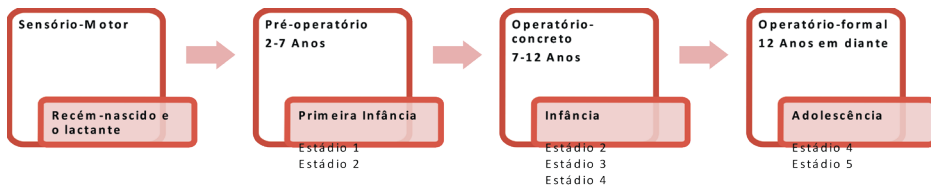


Figura 2: Fases dos estágios de desenvolvimento segundo Piaget, relacionadas às teorias de Michael Parsons
Fonte: Figura montada pelo autor

O que diferencia a evolução de cada estágio de compreensão e ação do fazer Arte a partir das produções que assiste é o quanto cada indivíduo será estimulado, convidado a fazer algo e acolhido enquanto propõe diferentes leituras e criações.

É interessante destacar que embora os estágios de compreensão da Arte, propostos por Michael

Parsons, não estejam baseados em faixas etárias fixas, como nos estágios do desenvolvimento cognitivo estabelecidos por Piaget, é possível reconhecer que ambos oferecem contribuições para pensar as formas pelas quais a criança se relaciona com a Arte ao longo do tempo, especificamente dentro do campo audiovisual, das telinhas.

A grande diferença inicial está no foco de cada autor: enquanto Parsons propõe uma evolução na fruição estética vinculada ao contato frequente com obras artísticas, Piaget estrutura seu modelo a partir de marcos cognitivos relativamente estáveis associados à idade.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) orienta que as crianças com menos de dois anos não devem ser expostas a telas (EINSENSTEIN et al., 2021). Assim, ainda que seja possível afirmar que o contato com produções audiovisuais contribui para o desenvolvimento de repertórios sensíveis e imaginativos e sua relação é importante, essa aproximação só deve ocorrer a partir da idade recomendada, respeitando os limites do desenvolvimento neurológico e emocional infantil.

No entanto, isso não significa que, antes dessa idade, a criança não demonstre interesse por dispositivos audiovisuais. Atualmente, essa interação é mais frequente e expressiva entre diferentes grupos sociais e familiares. Para efeito de análise e de acordo com a SBP, considera-se que a compreensão e a interação significativa com a Arte audiovisual têm início no estágio pré-operatório, correspondendo à primeira infância — o momento em que a criança desenvolve sua linguagem de forma expressiva e começa a atribuir significados ao que observa.

3.1 Estádio 1 – Preferência

No primeiro estágio, denominado *Preferência*, observa-se o gosto pela maioria dos filmes e desenhos, em que movimentos, cores e sons — verbais ou não — chamam intensamente a atenção. As obras são compreendidas como experiências sempre agradáveis, sendo difícil imaginar imagens e sons em movimento que sejam considerados ruins: a ideia seria mais interessante ou pouco interessante. Não há dissociação entre as temáticas, e a compreensão ainda se apresenta de forma global. Existe uma vaga ideia de representação, de expressividade e de sentimento evidente, ainda pouco elaborada. No que se refere ao corpo, destaca-se a presença da voz e da imitação sonora como formas iniciais de relação com o audiovisual. Danças e movimentos também podem surgir, juntos ou separados dos sons.

3.2 Estádio 2 – Tema

No segundo estágio, denominado *Tema*, emerge a ideia de representação, marcada pela busca por produções de fácil entendimento, com narrativas claras, estruturadas em começo, meio e fim. Elementos como sons, cenários, figurinos, narrativas, iluminação e efeitos passam a ser percebidos como complementares à ideia principal da obra. Nesse momento, moral e estética se articulam, havendo uma preferência pelo que é moralmente considerado bom, sendo o tema o foco natural da reação. Narrativas envolvendo super-heróis, princesas, guerreiros, família e infância tornam-se recorrentes. A relação entre cores e sentimentos aparece de forma mais amena, cores, sons e movimentos são reconhecidos em conjunto. Há uma busca constante por elementos positivos

que compõem o todo da obra audiovisual. No âmbito corporal, ocorre a dissociação entre personagens, levando à escolha de alguns em detrimento de outros, com percepção de detalhes corporais relacionados à temática audiovisual, além da imitação desses personagens, com sons e gestos.

3.3 Estádio 3 – Expressividade

No terceiro estágio, denominado *Expressividade*, a experiência do artista e do observador ganha centralidade, tornando a “beleza” um aspecto secundário. Produções com possível, pouco realismo, passam a ser valorizadas a partir de sua expressividade narrativa, como ocorre em referências como Minecraft, Super-Choque e As Meninas Superpoderosas. Há uma valorização da criatividade e da originalidade narrativa, transitando entre o real e o imaginário de maneira potente. A obra é compreendida a partir do que pode proporcionar, sendo vivida como viagem ou aventura ao mundo imaginário e os sentimentos emanados pela obra passam a influenciar diretamente os de quem assiste. Surge também a diretilha das experiências com outros, por meio de conversas, desenhos, brincadeiras, pôsteres e objetos diversos. No corpo, associa-se personagens a expressões faciais e corporais, intensificando a imitação e o desejo de incorporação, movimento que tende a se aprofundar conforme a relação com as obras se estende.

É interessante observar que, ainda que não seja aqui aprofundada, no presente estágio se evidencia uma criação intencional, derivada da pergunta: o que fazer com isso após assistir? Tal movimento se estende ao estágio seguinte e se consolida como prática crítica no *Juízo*, podendo ampliar-se em níveis mais complexos ao longo da formação e do fazer artístico do indivíduo.

Nesse contexto, *meio/forma e estilo*, como a geometrização de Minecraft ou o realismo técnico de um desenho 3D, por exemplo, ainda são gostos secundários diante da intenção expressiva de quem cria a partir do que assiste. O que o desenho animado expressa e o que, de fato, quero expressar? Não importa se isso se realiza de maneira realista, abstrata, combinando ambas ou por meio desta ou daquela linguagem.

Diante disso, surgem questões importantes: quando a criança imita um personagem, trata-se de uma forma menor de criação ou de uma criação ainda não reconhecida como tal? É nesse processo que passam a se evidenciar proposições criativas em diferentes linguagens, como na dança, na teatralização com colegas ou bonecos e, ainda, na produção de pequenos vídeos com o celular.

3.4 Estádio 4 – Estilo e Forma

No quarto estágio, denominado *Estilo e Forma*, a significação da obra passa a ser compreendida mais como construção social do que individual. Há o reconhecimento de diferentes estilos e movimentos artísticos ao longo da história da Arte, com valorização de cores, formas, sons e ruídos. O desenho 3D, o filme realista, a narrativa com lógica, os efeitos especiais

“reais”, o antigo e o atual são algumas dessas considerações que o sujeito passa a compreender. Com isso, passando a identificar características das obras a partir de sua inserção temporal, situando-se no campo da crítica artística. O tema desloca-se para o meio de expressão da obra audiovisual, envolvendo questões de estilos gráficos, como desenhos animados, e movimentos artísticos. A análise torna-se mais detalhada, examinando cores, linhas, formas, sons, falas e contextos. Instaura-se o que se pode chamar de “grande diálogo”, como diria Parsons, no qual a obra é compreendida em seu contexto cultural e histórico. A experiência do filme passa a ser confrontada com experiências pessoais. O que o primeiro cinema me diz e como me diz? E a estética de algumas séries atuais?

No corpo, percebe-se a relação entre estilos, grafismos, cores e sons com intenções e sensações das personagens, como nas expressões exageradas que produzem efeitos cômicos, evidenciando hipérboles imagéticas e sonoras comuns, sobretudo, em animações, gerando imitações de maneira cada vez mais consciente e expressiva, bem como nas próprias indumentárias e detalhes que remetam ao filme.

3.5 Estádio 5 – Juízo

No quinto estágio, denominado *Juízo*, evidencia-se a capacidade de julgar conceitos e valores por meio dos quais a tradição construiu a significação das obras. A arte passa a suscitar questões, e não verdades fixas, instaurando um diálogo questionador. Desenvolve-se um discurso criativo sobre a obra, marcado por inovação interpretativa e pela compreensão da prática artística ao longo da história. O *tema* deixa de ser central e passa a se constituir como pergunta e afirmação, diluindo-se na *forma*, *no estilo* e *no meio* de expressão. Da mesma maneira, *expressividade*, *estilo* e *forma* se integram no julgamento. Realiza-se uma avaliação do valor do sentido, formulando-se juízos próprios, ao mesmo tempo em que se respeita o ponto de vista do outro e se questiona a experiência estética.

No plano corporal, reconhecem-se diferentes construções — históricas, étnicas e culturais — e o corpo artístico transforma-se tanto em objeto quanto em agente de criação, questionador, assumindo um papel mais consciente, crítico e combativo: um corpo que fala, pergunta, reflete e se impõe enquanto Arte.

4. Mapeamentos da compreensão em sala de aula

O presente subtítulo reúne alguns dos comentários que contribuíram para a ampliação das reflexões sobre os estádios de compreensão da Linguagem Audiovisual. Tais falas são de suma importância, uma vez que evidenciam o desenrolar da linguagem articulada ao corpo, ainda que este tenha sido convocado, por vezes, de maneira mais tímida.

Como já salientado, a construção dos estádios de compreensão da Linguagem Audiovisual desenvolveu-se a partir de pesquisas no campo

da expressão corporal de crianças e adolescentes, em processos livres, como brincadeiras, bem como na criação artística em outras linguagens, como as artes visuais, o teatro, a dança e a música, e da fala das crianças.

Neste momento, optou-se por transcrever algumas dessas falas a partir da leitura de diferentes videoperformances, que, por sua vez, também demonstram as transições entre os estádios. Entre elas, a performance Cegos (2015) mostrou-se particularmente potente ao mobilizar estranhamentos, inquietações e leituras diversas por parte das crianças, permitindo observar diferentes modos de compreensão da linguagem audiovisual.

A partir dela, as crianças trouxeram diferentes comentários, mobilizando questões diversas, como:

Religião e cultura:

“Espécie de religião.”

“Cultura árabe, por causa dos panos.”

Preconceito e questões sociais:

“Para as pessoas respeitarem pelas deficiências que eles têm.”

“Preconceito por eles serem diferentes.”

“Fala sobre os padrões da sociedade.”

“Sobre bullying.”

Deficiência e empatia:

“Como é a vida de um deficiente visual e pessoas que não respeitam.”

“Que eles não querem ser mais cegos.”

Leituras simbólicas e imaginativas:

“Estátuas andando do nada.”

“Múmias ambulantes.”

Questões sociais e econômicas:

“Eles querem dizer que tem pessoas muito pobres e que moram em lugares cheios de barro.”

Para além das leituras verbais, tais interpretações eram frequentemente acompanhadas por gestos, entonações e movimentos corporais, com algumas crianças levantando-se de suas cadeiras, modulando a voz e encenando trechos da performance, como se a compreensão precisasse se manifestar corporalmente para se afirmar.

No início, as crianças demonstraram uma compreensão mais próxima do estádio da *Preferência*, evidenciada pelo estranhamento e por comentários imediatos, como “achei estranho”, “gostei” ou “não gostei”. Contudo, à medida que a performance se desenvolvia, os comentários tornaram-se mais *temáticos*, aproximando-se, ainda que de forma sutil, do estádio da *Expressividade*, ao indicarem como aquele corpo, inserido na Linguagem Audiovisual, se configurava e se manifestava.

Após essa performance, especificamente, eles desenvolveram uma atividade performática, conforme a imagem abaixo.



Imagem 3: Performance dos estudantes do 5A
Fonte: acervo pessoal fotográfico

Segunda performance pictórica:



Imagem 4 Cena da performance pictórica.
Fonte: disponível em file:///C:/Users/Isac%20%20Santos/Documents/Paulo%20Set%3%BAbal/Videoperformance/3%20Snapinsta.app_video_10000000_248844344679538_4606434993582449678_n.mp4

"Ela desenhando ela mesma!"
"Se afogando e chorando."
"Ela foi abusada, pois está pintando com ódio e chorando."
"Ela perdeu o amor, porque, ao invés do coração, há uma flor."
"Depressão... deixou a vida passada dela no quadro. O cabelo é a coisa mais importante da mulher e ela o utilizou para pintar o quadro."
"Com todas as dificuldades dela, ela consegue pintar o quadro, fazer uma obra."
"Ela não desiste e continua; mesmo com o pincel caindo ou quebrando, ela usa o próprio cabelo."
"Ela quer perceber o que estava fazendo, mesmo com as dificuldades. Ela colocou todo o sentimento pessoal no quadro."
"Algum trauma do passado foi expresso de alguma forma."
"A dificuldade da arte, pois acontecem várias coisas enquanto ela pinta."

Nessa segunda leitura, as crianças se expressaram de maneira mais direta no estágio da Expressividade, articulando o fazer artístico audiovisual com elementos das artes visuais, especialmente da pintura e a possível intenção da videoperformance. A manifestação da compreensão não se restringia à temática, mas também à forma como se organizavam para interpretar e propor sentidos. A partir desses comentários, observam-se aproximações com o estágio do *Meio* e da *Forma*, na medida em que passam a considerar também aspectos do processo, da materialidade e da construção da obra, possivelmente dentro de um contexto específico.

Performance Ascendance (instalação performática)

A terceira obra conta com a seguinte descrição no YouTube: "Una pieza blanca por donde ascienden tintes naturales pone en manifiesto la diaria nutrición que obtenemos gracias a nuestras diversas experiencias. Partiendo del principio físico de la capilaridad, este ritual escénico descubre lo que implica vivir diariamente. La Paz, Bolivia, 2014. Artista: Paola Oña. Museo de Arte de Bolivia".



Imagem 5 Performance ascendance performance installation. Fonte: disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=-ViWHvms6A.>>

Dessa vez, o nível de desafio se ampliou. Por apresentar um caráter mais abstrato, a obra mobilizou nos estudantes reflexões que ultrapassaram o campo do visível. Os comentários foram diretos e, ao mesmo tempo, revelaram um movimento interpretativo marcado pelo questionamento acerca do que, de fato, estava acontecendo.

Dentre eles, destacam-se:

“Parece um ritual.”

“As garrafas pareciam velas e os pratos estavam prontos para fazer o ritual.”

“Ficou parecendo um circo.”

“Que ela ama a tinta!”

“A moda fazendo as pessoas mudarem a aparência.”

“Se arruma toda para poder trocar o manequim.”

“Uma arte em homenagem ao circo.”

“Tentando criar uma nova moda.”

“O cara ‘ajudando ela’ a sair do passado triste. Ela fica pensando somente naquilo, e o cara ‘ajuda ela’.”

“São infâncias!”

Nessa leitura, observa-se um deslocamento para interpretações mais simbólicas e conjecturais, aproximando-se do estádio da *Expressividade* e, em alguns momentos, tensionando o campo do Juízo. As crianças não apenas descreveram a obra, mas buscaram atribuir sentidos, mobilizando referências diversas. Por ser uma obra mais abstrata, a manifestação de uma possível interpretação dentro da *Expressividade* foi, deveras interessante, mostrando uma capacidade mais desenvolvida.

Performance contra a violência de gênero

“Ela está sendo humilhada.”

“O melhor é todo mundo olhando para trás.”

“Morri, morri, morri...”

“Por que eles estão jogando terra?”

“Para enterrá-la.”

“Ai, credo, professor!! A cor dela... Ela mesma se matou!”

“Ela foi para o céu. A alma dela saiu do corpo.”

“No começo, ela era normal. Depois disso, algumas coisas aconteceram... e você vai indo para baixo.”

“Nos papéis eram sugestões das pessoas. Depois dos xingamentos, ela ficou triste.”

“Ela era diferente, e começaram a falar mal dela. Ninguém queria ficar perto dela.”

“Ela foi para o céu.”

“Igual o Cirilo na novela *Carrossel*... Ele não se deixou abater pelo preconceito da Maria Joaquina. A mulher se levantou e continuou a andar.”



Imagem 6 Performance contra a violência de gênero.

Fonte: disponível < <https://www.youtube.com/watch?v=0dqPPDmftMI> >

Nessa leitura, observa-se a mobilização de interpretações marcadas por elementos narrativos, simbólicos e sociais, aproximando-se também do estádio da *Expressividade* e, em alguns momentos, tensionando o campo do *meio/forma/estilo* e do Juízo. As crianças não apenas descreveram a cena, mas construíram narrativas próprias, articulando referências externas, como a telenovela, e projetando sentidos sobre a experiência apresentada.

Performance Ansiedade

“Estão insinuando que a ansiedade vai corroendo a gente. No começo, era só uma coceira. A gente se polui pela ansiedade.”

“No começo, você pensa que é mania, mas depois percebe que são vários questionamentos em casa, financeiros...”

“A pessoa tenta fazer de tudo para se livrar disso. Tem que se olhar para si mesma e pensar como pode melhorar.”

“Eles tinham algum trauma no passado e ficam ansiosos pelo que vai acontecer.”

“Eles estão querendo dizer que a ansiedade vai te corroendo.”

“Professor, e quando a gente fala para nossos pais que estamos com muita ansiedade e eles dizem que é frescura? O que fazemos?”





Imagem 7 Performance Ansiedade.

Fonte: disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=jQrWwyjnbk4&t=63s> >

Nessa leitura, observa-se um deslocamento mais evidente para o estúdio do Juízo, na medida em que as crianças não apenas interpretam a obra, mas passam a problematizar conceitos e valores que a atravessam. A ansiedade deixa de ser compreendida apenas como representação e passa a ser discutida enquanto arte, experiência vivida, mobilizando questões familiares, sociais e subjetivas. O tema, nesse sentido, transforma-se em pergunta — como evidenciado no questionamento dirigido ao professor — instaurando um movimento reflexivo que ultrapassa a obra e incide sobre a própria realidade. Tais manifestações indicam a formulação de juízos próprios e a abertura para o diálogo, evidenciando um corpo que não apenas interpreta, mas questiona, tensiona e se posiciona diante do mundo.

Nessa performance, a agitação das crianças também era expressiva, com o desejo de se levantar, elevar a voz para falar sobre si e imitar os movimentos dos performers.

Conclusão:

A partir desta pesquisa, compreende-se que o entendimento dos estádios de compreensão da Linguagem Audiovisual é fundamental para o trabalho pedagógico, tanto dentro quanto fora da sala de aula, abrangendo desde o ensino básico até o ensino superior. O processo de retroalimentação entre os estádios é mobilizado pelo contato com produções audiovisuais e se amplia e se qualifica conforme a interação reflexiva que o indivíduo estabelece ao longo da vida.

O que se assiste, sobre o que se fala e o que se faz a partir disso constituem ampliações da capacidade compreensiva, que deve ser cultivada ao longo da vida, desde os primeiros anos até a graduação e a pós-graduação. A conscientização desses processos e sua qualificação configuram os estádios de compreensão da Linguagem Audiovisual. Nosso corpo passa pelos estádios de compreensão *Preferência, Tema, Expressividade, Estilo e Forma e Juízo*.

Nesse sentido, quando o sujeito passa de uma compreensão centrada no que o artista quis dizer — ou no que ele próprio deseja expressar a partir de uma criação audiovisual — para uma leitura que busca situar a obra em seu contexto e compreender seus diálogos com o social, evidencia-se um deslocamento que exige o alargamento do repertório reflexivo.

Com base na proposição de Michael Parsons e na articulação entre experiências vividas em sala de aula e no ensino da Arte, evidencia-se que o corpo enquanto um todo (físico e simbólico) constitui um dos principais veículos de manifestação da compreensão artística. A linguagem expressa conhecimento; o corpo, por sua vez, também fala, manifesta e propõe. Nesse sentido, torna-se fundamental considerar, no contexto educacional, as múltiplas possibilidades de expressão dos saberes, que se encontram em constante devir. Se, em Parsons, a reflexão volta-se às artes visuais — especialmente à pintura —, neste artigo desloca-se o olhar para a linguagem audiovisual, compreendida na articulação entre imagem e som, e para os estádios de sua compreensão em diálogo com o corpo.

Tais apontamentos não encerram a discussão, mas abrem possibilidades para novas investigações, especialmente no que se refere à essas relações em diferentes contextos culturais.

Notas finais

¹ Isac dos Santos Pereira, conhecido profissional e artisticamente como Isac Chateaufort, é doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Possui Doutorado (2025) e Mestrado (2020) em Comunicação Audiovisual, com uma pesquisa focada na utilização da animação *Naruto* em sala de aula pela Universidade Anhembi Morumbi (UAM). É também especialista em Arte/Educação: Teoria e Prática (2015) pela Escola de Comunicações e Artes da USP (ECA-USP) e graduado em Artes Visuais pela Faculdade Paulista de Artes (FPA, 2013). Atua como arte-educador na Prefeitura de São Paulo, trabalhando com crianças e jovens do Ensino Fundamental I e II desde 2014.

Bibliografia

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, Ana Mae. *Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil*. Revista GEART, Porto Alegre, v. 9, 2022a.
- BARBOSA, Ana Mae. *Lutas pela decolonização da arte e da educação*. Revista VIS, v. 21, n. 2, jul./dez. 2022b.
- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Tradução de Mônica Costa Netto e Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BERGALA, Alain. Alain cité par Christian Georges dans « Toute pédagogie a pour devoir de ralentir les images, le temps... ». *L'Éducateur*, octobre 2013, p. 7.
- CHATEAUNEUF, ISAC. *Tornar-se interagente-corpóreo: conceituando interação, aprendizagem compartilhada e práticas artísticas em comunidades de fãs*. Avanca | Cinema, v. 1, p. 14-24, 2026.
- CHATEAUNEUF, Isac. *As animações que eu assisto, os desenhos que eu faço: influências audiovisuais na criatividade gráfica da criança*. Revista da FUNDATE, [S. l.], v. 53, n. 53, 2023. DOI: 10.19179/rdv.v53i53.1192
- CHATEAUNEUF, Isac. *O desenho da criança enquanto extensão de suas experiências audiovisuais e de seu conhecimento discursivo*. Revista da FUNDATE, [S. l.], v. 62, n. 62, p. E1482, 2024. DOI: 10.19179/rdv.v62i62.1482.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

EISENSTEIN, Evelyn; PFEIFFER, Luci; GAMA, Marco Chaves et al. *#Menos telas #Mais saúde: manual de orientação*. Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital, 2021.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. Tradução de Sonia Fuhrmann. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PARSONS, Michael. *Compreender a arte*. Tradução de Ana Luísa Faria. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

PEREIRA, Isac dos Santos; MAGNO, Maria Ignes Carlos. *Naruto, um artista ou um intruso na aula de arte? Interferências de memórias audiovisuais no discurso criativo da criança ao desenhar. Comunicação & Educação*, São Paulo, Brasil, v. 27, n. 2, p. 105–124, 2022. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v27i2p105-124.

PEREIRA, Isac dos Santos; MAGNO, Maria Ignes Carlos. *Travessias do corpo infantil: Naruto, vídeos e performances nas aulas de arte / Crossings of the child body: Naruto, videos, and performances in art classes*. *Avança | Cinema*, v. 1, p. 14–27, 2024.

PEREIRA, Isac dos Santos; PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. *O corpo brincante, o brinquedo corpo que fala: desenhos animados, comunicação e imaginário no desenvolvimento infantil. Comunicação & Educação*, São Paulo, Brasil, v. 25, n. 1, p. 7–17, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v25i1p7-17. Disponível em: <https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/160933>.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.