

PROGRAMA DE
ALFABETIZAÇÃO
AUDIOVISUAL



ANAIS DO II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE
CINEMA E EDUCAÇÃO

dentro de fora da lei

17 E 18 DE OUTUBRO DE 2014 | UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL | PORTO ALEGRE / RS

Nota explicativa:

Os artigos publicados nos Anais do II Seminário Internacional de Cinema e Educação: Dentro e Fora da Lei são, em conteúdo e formatação, de responsabilidade exclusiva de seus autores.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

- C574 Cinema e Educação: dentro e fora da lei / organização: Maria Carmem Silveira Barbosa, Maria Angélica dos Santos. - Porto Alegre: UFRGS/Programa de Alfabetização Audiovisual, 2014. 342p. : il.
- ISBN: 978-85-66106-42-8
Anais do II Seminário Internacional de Cinema e Educação, 17 e 18 de outubro de 2014, Porto Alegre, BR-RS.
- Filme nacional - Exibição - Obrigatoriedade - Educação básica. 2. Educação - Cinema. I. Brasil. Lei n. 13006/2014. II. Barbosa, Maria Carmem Silveira Barbosa. III. Santos, Maria Angélica dos. IV. Seminário Internacional de Cinema e Educação (2. : 2014: Porto Alegre,RS)

CDU - 791.5(06)

Elaborada pela Biblioteca Central da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

PROGRAMA DE
ALFABETIZAÇÃO
AUDIOVISUAL



ANAIS DO II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CINEMA E EDUCAÇÃO

dentro
e fora
da lei

17 E 18 DE OUTUBRO DE 2014 | UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL | PORTO ALEGRE / RS

REALIZAÇÃO



FINANCIAMENTO





II Seminário Internacional de Cinema e Educação: Dentro e Fora da Lei

Ficha técnica livro digital

Cinema e Educação: Dentro e Fora da Lei

Anais do II Seminário Internacional de Cinema e Educação

Organização

Maria Carmen Silveira Barbosa

Maria Angélica dos Santos

Edição: Programa de Alfabetização Audiovisual

Angelene Lazzareti

Juliana Costa

Projeto Gráfico

Clóvis Borba

Fotos

Guilherme Lund

Coordenação

Maria Carmen Silveira Barbosa

Maria Angélica dos Santos

Coordenação Adjunta

Andréia Todeschini Merlo

Produção Executiva

Angelene Lazzareti

Assistência de Produção

Juliana Costa

Equipe de Produção

Eduardo Cardoso

Laura Galli

Luiza Dutra

Programa de Alfabetização Audiovisual

Coordenação

Maria Carmen Silveira Barbosa

Maria Angélica dos Santos

Andréia Todeschini Merlo

Produção

Angelene Lazzareti

Juliana Costa

Bolsistas

Eduardo Cardoso

Laura Galli

Luiza Dutra

ANAIS DO II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CINEMA E EDUCAÇÃO

dentro
e fora
da lei



A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em parceria com as Secretarias Municipais da Cultura e da Educação de Porto Alegre, promove o II Seminário Internacional de Cinema e Educação: Dentro e Fora da Lei. O evento integra as ações do Programa de Alfabetização Audiovisual, projeto financiado pelo Programa Mais Educação - MEC, que objetiva a aproximação do audiovisual junto a estudantes e educadores da Rede Pública de Ensino de Porto Alegre. Esta edição do Seminário é pautada em reflexões sobre a Lei 13.006/2014 que determina a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais nas escolas de Educação Básica como componente curricular complementar. As questões referentes à implementação e aplicabilidade da Lei como o acesso ao conteúdo, a programação específica, a formação docente, o planejamento e contextualização das exibições e os desdobramentos dessas experiências junto aos alunos serão refletidas por importantes profissionais das áreas do Cinema e da Educação a nível internacional. O II Seminário Internacional de Cinema e Educação: Dentro e Fora da Lei propicia a construção de espaços para reflexão integrando professores, estudantes e profissionais da área, que desenvolvem, em distintos Estados do Brasil e Instituições de Ensino, trabalhos e pesquisas acerca do Audiovisual e da Educação. O Programa de Alfabetização Audiovisual tem a honra de apresentar, dentre as atividades do Seminário, o lançamento do livro Escritos de Alfabetização Audiovisual e do documentário curta-metragem Como Vejo Minha Escola, ao reafirmar, ao longo de seis edições do projeto, a importância da democratização do audiovisual e da sua inserção nos ambientes educacionais.

ANAI DO II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE
CINEMA E EDUCAÇÃO

dentro
e fora
da lei



sumário

Capítulo I – GT I A inserção da linguagem audiovisual no contexto escolar

25

Projeto pedagógico – Cinema na Escola: Conhecendo e fazendo

Juliano Souto Moreira da Silva - Porto Alegre/RS (EMEF Nossa Senhora do Carmo)

Cinema e Apatia: Tateando reflexo-criações

Melissa Mayer Ferraz - Porto Alegre/RS (Prefeitura Municipal de Porto Alegre)

Como trabalhar conceitos geográficos através de filmes e vídeos do “youtube”?

Critérios e considerações a respeito do tema

Rúbia Aparecida Cidade Borges - Porto Alegre/RS (EMEF Gov. Ildo Meneghetti)

Animação cultural e formação de professores: Continuação de relato

Lucas Leal - Rio de Janeiro/RJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

O cinema e a formação docente: Experiência de monitoria acadêmica em História da Educação

Mateus da Silva Pereira - Porto Alegre/RS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

CineHist no Moradas: Reflexões a respeito do cinema como instrumento nas aulas de História

Caroline Pereira Leal - Porto Alegre/RS (EMEF Moradas da Hípica e EMEF Chapéu do Sol)

A produção áudio-visual no ensino de Biologia Evolutiva

Luís Gustavo da Conceição Galego - Uberaba/MG (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)

Lições de um sonho: Possibilidades de abordagem de um filme em sala de aula, nas disciplinas de Filosofia e História

Andréia Meinerz - Osório/RS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul)

Maria Augusta Martiarena de Oliveira - Osório/RS (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul)

Literatura em Cinema na Escola

Maria Aparecida Fialho Fontanari Martinez - Alegrete/RS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul)

Novos Talentos - O audiovisual e os processos de aprendizagem da língua portuguesa e literatura

Isis Malta Cairo Fonsêca - Vitória da Conquista/BA (Universidade Federal da Bahia)

Luanna Lua Sousa Felício - Vitória da Conquista/BA (Universidade Federal da Bahia) Kueyla de Andrade Bitencourt - Vitória da Conquista/BA (Universidade Federal da Bahia)

Dayane Madureira - Vitória da Conquista/BA (Universidade Federal da Bahia)

Priscila Virgínia Salles Teixeira Figueira - Vitória da Conquista/BA (Universidade Federal da Bahia)

Florbela Espanca: das páginas dos livros para a tela do cinema

João Pedro Rodrigues Santos - Bagé/RS (Universidade Federal do Pampa)

sumário

Capítulo II – GT II Alfabetização audiovisual para educadores

98

Cartografando experiências formativas com cinema: Até onde a sétima arte pode chegar?

Marli da Silva - Santa Maria/RS (Universidade Federal de Santa Maria)
Alessandra Jungs de Almeida - Santa Maria/RS (Universidade Federal de Santa Maria)
Lisiane Dutra Lopes - Santa Maria/RS (Universidade Federal de Santa Maria)
Valeska Fortes de Oliveira - Santa Maria/RS (Universidade Federal de Santa Maria)

Cinema e educação: Formação inicial e continuada de professores para além da Lei 13.006/2014

Marcos Paulo de Oliveira Sobral - Aracaju/SE (Universidade Federal de Alagoas)

Linguagem cinematográfica na educação: Aproximação do cinema como arte ao Ensino Fundamental

Ana Iara Silva de Deus - São Luiz Gonzaga/RS (Instituto Cecicista de Ensino Superior de Santo Ângelo)
Carmem Sílvia Rodrigues Pereira - São Luiz Gonzaga/RS (Instituto Cecicista de Ensino Superior de Santo Ângelo)

Do cinema ao bordado: (Re)inventando experiências narrativas na formação de professores/as

Álida Angélica Alves Leal - Belo Horizonte/MG (Universidade Federal de Minas Gerais)

Fazendo arte na formação docente: A mídiameducação e o laboratório audiovisual Cinema Paraíso

Rita de Cassia S. Leal - Rio de Janeiro/RJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
Monique Mendes Franco - Rio de Janeiro/RJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

O cinema na vida e no trabalho de professores da Educação Básica e Pública (Minas Gerais, 2010-2011)

Ana Lúcia de Faria e Azevedo - Belo Horizonte/MG (Universidade Federal de Minas Gerais)
Álida Angélica Alves Leal - Belo Horizonte/MG (Universidade Federal de Minas Gerais)
Ariadia Ylana Ferreira - Belo Horizonte/MG (Universidade Federal de Minas Gerais)
Renata Nayara Ribeiro - Belo Horizonte/MG (Universidade Federal de Minas Gerais)
Warley Júnior Pereira - Belo Horizonte/MG (Universidade Federal de Minas Gerais)

O impacto do estágio em Escolas Públicas na formação inicial de professores de Geografia da USP

Maria Eliza Miranda - São Paulo/SP (Universidade de São Paulo)
José Leonardo Homem de Mello Gâmbra - São Paulo/SP (Universidade de São Paulo)
Simone Marassi Prado - São Paulo/SP (Universidade de São Paulo)

A linguagem cinematográfica na formação docente: Cinema e educação na ação pedagógica

Ana Iara Silva de Deus - São Luiz Gonzaga/RS (Instituto Cecicista de Ensino Superior de Santo Ângelo)

sumário

Capítulo III – GT III

Os estudantes: Experiências com o audiovisual na escola

167

Porto Alegre vista de dentro

Marcos Flávio Marques Flores - Porto Alegre/RS (Prefeitura Municipal de Porto Alegre)

A experiência do cinema: Do processo ao produto- As vivências e atravessamentos de criação dos

Minutos Lumière

Fabiane Raquel Canton - Santa Maria/RS (Universidade Federal de Santa Maria)

Indiara Rech - Santa Maria/RS (Universidade Federal de Santa Maria)

Valeska Fortes de Oliveira - Santa Maria/RS (Universidade Federal de Santa Maria)

Nem tudo que parece é. Múltiplas perspectivas de olhares sobre a “Bonja 470”

Georgia Decker - Porto Alegre/RS (EMEF Nossa Senhora de Fátima)

Darlize Teixeira Mello - Porto Alegre/RS (EMEF Nossa Senhora de Fátima)

Guilherme Declerque - Porto Alegre/RS (EMEF Nossa Senhora de Fátima)

O Minuto Lumière e o Minuto Méliès!

Alessandra Collaço da Silva - São José/SC (Escola da Ilha)

Cinema e Formação: Exercícios autobiográficos e coletivos na atividade docente

Indiara Rech - Santa Maria/RS (Universidade Federal de Santa Maria)

Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos - Santa Maria/RS (Universidade Federal de Santa Maria)

Caroline Ferreira Brezolin - Santa Maria/RS (Universidade Federal de Santa Maria)

Valeska Fortes de Oliveira - Santa Maria/RS (Universidade Federal de Santa Maria)

A atuação docente e o filme como instrumento avaliativo

Dandára Dias de Oliveira - Cachoeiro de Itapemirim/ES (Centro Universitário São Camilo)

Nuiele Ávila Vieira - Cachoeiro de Itapemirim/ES (Centro Universitário São Camilo)

A Alfabetização Audiovisual como uma das Alfabetizações de Mundo fundantes em um processo de reorientação curricular

Ana Felícia Guedes Trindade - Porto Alegre/RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e EMEF Erna Wurth)

Leda Lísia Franciosi Portal

Cinema e áudio visual: A experiência da EEEF Dr. Antônio Xavier da Rocha

Daiane Tonato Spiazzi - Santa Maria/RS (EEEF Dr. Antônio Xavier da Rocha)

A experiência do cinema para os estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e a constituição do imaginário em projetos de cinema nas escolas públicas do Brasil

Claudia Eliza de Campos Nunes - Santa Maria/RS (Universidade Federal de S. Maria e Prefeitura Mun. de S. Maria)

sumário

Capítulo IV – GT IV **Os estudantes: Desdobramentos e possibilidades** **do cinema na escola Sala**

218

O fazer criativo como possibilidade de ruptura do “imobilismo reprodutor” - a linguagem do cinema

Paula Medeiros Prado Silvestrini - Sorocaba/SP (Universidade de São Paulo)

O fazer cinema na EJA

Danielle Riella Rodrigues Tavares - Porto Alegre/RS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Lauren Betina Veronese - Porto Alegre/RS (CMET Paulo Freire)

Curtas na sala de aula: Uma experiência que deu certo

Adriana Elisete Batisti - Cachoeirinha/RS (EMEF Presidente João Belchior Marques Goulart)

Desvendando a Mágica - Alfabetização audiovisual no caminho para a inclusão

Clarissa Paz de Menezes - São Leopoldo/RS (EMEF Helena Canho Sampaio)

A experiência do cinema para o aluno surdo da RME de Porto Alegre, RS

Fabiane da Costa Saidelles - Porto Alegre/RS (Prefeitura Municipal de Porto Alegre)

Uma experiência com audiodescrição para pessoas com baixo letramento no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET) em Porto Alegre/RS

Ana Maria Lima Cruz - Porto Alegre/RS (Universidade Federal de Juiz de Fora)

Letícia Schwartz - Porto Alegre/RS (Universidade Federal de Juiz de Fora)

Marilena Assis - Porto Alegre/RS (Universidade Federal de Juiz de Fora)

Queremos saber de suas necessidades em educação para saúde

Alexandre Severo Masotti - Pelotas/RS (Universidade Federal de Pelotas)

sumário

Capítulo V – GT V

A escola no cinema: Projetos, festivais e mostras

258

Compartilhando caramelos

Andréia Vigo - Porto Alegre/RS (Cine Caramelo)

O bê-a-ba Cinematográfico - cineCabeça e cultura visual

Jéssica Coêlho dos Santos - Recife/PE (Programa CinEscola)

Silvana Marpoara - Recife/PE (Programa CinEscola)

A criação de Festival de Vídeo Estudantil

Josias Pereira da Silva - Pelotas/RS (Universidade Federal de Pelotas)

A experiência do projeto Lanterninha no Colégio Estadual Renam Baleeiro

Daiane Silva Santos - Salvador/BA (Universidade Federal da Bahia)

Mostra de curtas na escola

Cristiane Schneider - Lajeado/RS (Colégio Evangélico Alberto Torres)

Aprendizagens possíveis por meio da linguagem cinematográfica: Cinema e Educação

Maria dos Anjos Pereira Rodrigues - Uberaba/MG (Universidade Federal do Triângulo Mineiro e Secretaria da Educação de Uberaba)

Ana Paula Bossler - Uberaba/MG (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)

Cinema e educação: A relação alunos/professores

Adauto Marin Molck - Campinas/SP (Pontifícia Universidade Católica de Campinas)

Educação e cinema: Encontros nos palcos da docência

Marília Sousa Andrade Dias - Belo Horizonte/MG (Universidade Federal de Minas Gerais)

Ana Lúcia de Faria Azevedo - Belo Horizonte/MG (Universidade Federal de Minas Gerais)

sumário

Capítulo VI – GT VI Cinema, recepção e diversidade

305

O Cinema como Experiência Estética para a Desconstrução do Olhar

Juliana Vieira Costa - Porto Alegre/RS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Cinema a Serviço da Transformação

Andréa Mota Silveira - Recife/PE (Programa CinEscola)

Monica Mota Silveira - Recife/PE (Programa CinEscola)

Cinema, ampliação de horizontes. Dos cineclubes para a sala de aula: Um olhar sobre o papel do cinema na emancipação intelectual

Patrícia Barbosa de Oliveira - Bagé/RS (Universidade Federal do Pampa)

A linguagem pedagógica do cinema: Adquirindo competência para ver

Magali Alonso de Lima - Niterói/RJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro)

Samuel Marques Gomes - São Gonçalo/RJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro)

Educação audiovisual como crítica da imagem: O cinema na escola e a formação de olhares autônomos

Cynthia Macedo Dias - Rio de Janeiro/RJ (Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio FIOCRUZ)

Gregório Galvão de Albuquerque - Rio de Janeiro/RJ (Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio FIOCRUZ)

Carlos Eduardo Colpo Batistela - Rio de Janeiro/RJ (Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio FIOCRUZ)

O cinema e as questões de gênero e sexualidade na formação de professores

Patrícia Andressa de Almeida Buranello - Uberaba/MG (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)

Luís Gustavo da Conceição Galego - Uberaba/MG (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)

Histórias de vida, formação docente no curso normal e o cinema: Imagens e narrativas

Priscilla Lucena Vianna Dias - Ijuí/RS (Instituto Estadual de Educação Guilherme Clemente Koehler)

APRESENTAÇÃO

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL, AS EDITORAS

Angelene Lazzareti ¹
Juliana Costa ²

O Programa de Alfabetização Audiovisual, conduzido pelo compromisso e a responsabilidade dedicados à comunidade acadêmica das áreas do Cinema e da Educação, torna pública a série de trabalhos produzidos no **II Seminário Internacional de Cinema e Educação: Dentro e Fora de Lei**. O evento ocorreu nas datas de 17 e 18 de outubro de 2014 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e foi promovido pelo Programa de Alfabetização Audiovisual - realizado pela UFRGS em parceria com as Secretarias Municipais da Cultura e da Educação de Porto Alegre e financiado pelo MEC - *Mais Educação*. As ações do Programa objetivam a aproximação do audiovisual junto a estudantes e educadores da Rede Pública de Ensino de Porto Alegre.

O seminário foi pautado em reflexões sobre a Lei 13.006/2014 que determina a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais nas escolas de Educação Básica como componente curricular. As questões referentes à implementação e aplicabilidade da Lei como o acesso ao conteúdo, a programação específica, a formação docente, ao planejamento e contextualização das exposições e aos desdobramentos dessas experiências junto aos alunos foram refletidas por importantes profissionais das áreas do Cinema

e da Educação. Dentre os convidados, María Inés Silva Barraza do Instituto de Comunicação e Imagem do Chile que proferiu fala sobre o desenvolvimento de políticas públicas para o audiovisual nas escolas do Chile e sobre a formação de público para o Cinema. E Clarice Traversini da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, que discutiu sobre os princípios do programa *Mais Educação* e a intersecção entre a Educação e a Cultura na escola de turno integral, ao apresentar o lançamento do documentário curta-metragem *Como Vejo Minha Escola*, com direção de Felipe Diniz que retrata a visão de estudantes sobre a Escola, especialmente as de turno integral.

Na mesa de debates *O conteúdo*, profissionais do audiovisual discutiram sobre a aplicabilidade da Lei 13.006/14 no que concerne a produção e ao acesso ao conteúdo audiovisual programado para o público infantil e infanto-juvenil. Na sessão, coordenada pela educadora audiovisual e cineasta Laura Mansur, estiveram Beth Carmona, presidente da ComKids e da Mdiativa, com uma trajetória de trabalho com audiovisual para a infância tão longa quanto qualificada; Luiz Bolognesi, coordenador do Tela Brasil e da Buriti Filmes que apresentou um relato entusiasmado sobre os projetos de acesso e democratização do cinema nacional; E Caio Julio Cesaro da Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, que relatou suas experiências junto à Programadora Brasil e sobre os processos de distribuição de conteúdos audiovisuais.

Também integrou a programação do **II Seminário Internacional de Cinema e Educação: Dentro e Fora da Lei** o lançamento do livro *Escritos de Alfabetização Audiovisual* representando parte dos frutos do trabalho realizado pelo Programa de Alfabetização Audiovisual ao longo de sua trajetória.

Como participantes, o Seminário reuniu cerca de 250 educadores audiovisuais, professores, estudantes, produtores culturais e profissionais das áreas do Cinema e da Educação dos Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Bahia, Sergipe, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Espírito Santo, Alagoas, São Paulo, Pernambuco e Ceará. Os participantes foram distribuídos entre os grupos de trabalho *A inserção da linguagem audiovisual no contexto escolar; Alfabetização audiovisual para educadores; Os estudantes: experiências com o audiovisual na escola; Os estudantes: desdobramentos e possibilidades do cinema na escola; A escola no cinema: projetos, festivais e mostras e Cinema, recepção e diversidade* nos quais apresentaram-se comunicações sobre diversos projetos em Cinema e Educação realizados em diferentes partes do país. Esta pluralidade de vozes proporcionou o intercâmbio de experiências na área do cinema e da educação entre diferentes estados do Brasil e Instituições de Ensino e teve como resultante a contribuição mútua sobre o desenvolvimento de diversos trabalhos e investigações na área.

O Programa de Alfabetização Audiovisual teve a honra de promover o encontro e o reconhecimento entre profissionais, educadores e estudantes que partilham não somente do mesmo campo de atuação como também de desafios análogos que inferem nos processos e resultados dos trabalhos e pesquisas realizados nesta área. A relevância em partilhar as reflexões geradas no evento com a comunidade acadêmica consta da atualidade e da pertinência da questão central abordada, a Lei 13.006/14 e seus desdobramentos, pontos ainda frágeis em decorrência do seu recente sancionamento, do debate sobre a implementação responsável do ponto de vista da cultura, do financiamento, e do plano de regulamentação que garanta a aplicabilidade da nova diretriz, construtora do acesso ao melhor cinema que os alunos de escola pública possam ter. Tais encaminhamentos, necessários à execução da Lei, são, nesta publicação, dimensionados a partir da reflexão conjunta entre profissionais que atuam diretamente com o audiovisual e a educação nas mais variadas instâncias, sobretudo em escolas e salas de aula, em contado direto com estudantes. As diferentes realidades decorrentes de fatores pedagógicos, espaciais e formais são entrecruzadas a fim de teorizar a prática que requer subsídios fundamentados tanto no que concerne às políticas públicas, quanto à formulação de propostas e projetos no campo do Audiovisual e da Educação, o que remete ao trânsito entre os âmbitos de dentro e de fora das Leis que abrangem as áreas em questão.

Os artigos inclusos na presente publicação são frutos das reflexões apresentadas em seis grupos de trabalho do **II Seminário Internacional de Cinema e Educação: Dentro e Fora da Lei**, coordenados por profissionais convidados pelo Programa de Alfabetização Audiovisual. Cada grupo foi formado a partir de aproximações temáticas sobre os trabalhos submetidos no intuito de aprofundar a reflexão nas áreas específicas do Cinema e da Educação. O primeiro grupo, chamado *A inserção da linguagem audiovisual no contexto escolar*, foi coordenado pelo Prof. Dr. Gabriel Junqueira Filho, Coordenador Adjunto do Programa de Alfabetização Audiovisual e professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, os trabalhos e pesquisas desenvolvidas pelo professor possuem ênfase na área da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, currículo, práticas pedagógicas, produção das infâncias e interdisciplinaridade. O grupo de trabalho em questão reuniu comunicações de projetos sobre o audiovisual em sala de aula a partir de aproximações com outras disciplinas, como história, biologia, filosofia, português e literatura.

Alfabetização audiovisual para educadores, o segundo grupo de trabalho do Seminário, foi formado por comunicações que priorizaram a reflexão acerca da formação docente para a área do Cinema e da Educação, sua relevância e possíveis desdobramentos. O grupo foi coordenado pelo Prof. Dr. Alexandre Santos, Coordenador Adjunto do Programa de Alfabetização Audiovisual, professor do departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

desenvolvendo projetos de pesquisa envolvendo a presença da fotografia na modernidade e contemporaneidade artísticas.

O terceiro grupo de trabalho reuniu relatos de projetos que atuam diretamente com os estudantes na área da produção audiovisual no contexto da escola básica formal e intitulou-se *Os estudantes: experiências com o audiovisual na escola*. A coordenação do grupo foi realizada pela Prof.^a Dr.^a Daniele Noal Gai, professora da Universidade Federal do Pará em exercício provisório na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando nas áreas de educação especial, psicologia da educação, inclusão escolar e infância e arte.

O quarto grupo foi uma extensão do terceiro, agrupando as experiências com o audiovisual e a inclusão do público portador de necessidades especiais, denominando-se *Os estudantes: desdobramentos e possibilidades do cinema na escola*. A coordenação do grupo ficou a cargo da Prof.^a Dr.^a Liliane Ferrari Giordani, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que desenvolve trabalhos e pesquisas na área de Educação, atuando principalmente nos temas da educação especial, educação inclusiva, gestão e organização escolar.

A escola no cinema: projetos, festivais e mostras foi coordenado por Leonardo Bomfim, mestre em Comunicação pela PUCRS, programador da Sala P. F. Gastal, e editor e colaborador do Zinematógrafo, impresso do grupo de estudos de Cinema Aurora. O quinto grupo de trabalho do evento dedicou-se a refletir sobre as experiências de mostras de cinema e cineclubes constituídos em ambiente escolar.

O grupo de número seis chamou-se *Cinema, recepção e diversidade*, reunindo comunicações sobre teorias da recepção do cinema, questões de gênero e diversidade. A coordenação foi realizada por Marcus Mello, Coordenador de Cinema, Vídeo e Fotografia da Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre, crítico e pesquisador de cinema e especialista em gestão cultural. Almejamos, com esta publicação, contribuir com as teorizações e práticas que aproximam o Audiovisual e a Educação ao transitar entre os âmbitos de dentro e fora da Lei no qual encontram-se os profissionais, educadores e estudantes que dedicam-se a construir um espaço de atuação que possui como mote a inserção e a difusão do audiovisual nas instâncias educacionais.

1 Produtora do Programa de Alfabetização Audiovisual, Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Graduada em Artes pela Universidade Regional de Blumenau. Tendo atuado nas áreas da produção cultural em congressos, seminários, simpósios e festivais, na área acadêmica nas linhas de pesquisa processos de criação artística, linguagem e recepção estética, e na área docente como professora de artes, teatro e cultura brasileira.

2 Produtora do Programa de Alfabetização Audiovisual, Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tendo atuado em produções de eventos de grande porte no âmbito cultural de Porto Alegre e na área docente como professora de Artes, na área acadêmica insere-se nas linhas de pesquisa sobre cinema e educação, experiência estética e linguagem.

ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL DENTRO E FORA DA LEI

**Angelene Lazzareti
Maria Carmen Silveira Barbosa**

O **II Seminário Internacional de Cinema e Educação: Dentro e Fora da Lei**, propulsor da presente publicação, é uma das ações do Programa de Alfabetização Audiovisual que possuem o intuito de promover a reflexão e a discussão conjunta entre profissionais do audiovisual nacional, educadores, estudantes, produtores culturais e o público interessado de diversos estados do Brasil e Instituições de Ensino. O estímulo para a promoção destes eventos por parte do PAA refere-se à relevância e a necessidade da reflexão sobre os desafios da democratização e da inserção do audiovisual enquanto linguagem no contexto escolar e da difusão do cinema através do acesso a conteúdos de qualidade. O Cinema e a Educação, a partir destes pontos, podem ser vislumbrados como partes de um processo único, que inclui o audiovisual em sua potencialidade.

Os contextos e bases conceituais das ações práticas e acadêmicas nos quais se insere o Programa de Alfabetização Audiovisual e os eventos que promove, consideram os modos de concepção do audiovisual não somente em relação aos processos da percepção e da experiência, como também, das práticas culturais e, sobretudo, educativas. Decorre deste argumento a verificação de que os estudantes convivem, experienciam e criam elementos audiovisuais em seu cotidiano social, o que gera a necessidade da inclusão dessa linguagem de modo aprimorado nas instâncias educacionais. Tal processo passa não

só pelo desdobramento ou revisão dos repertórios audiovisuais dos alunos e professores. Do mesmo modo de que há, no processo de alfabetização, a necessidade em aprender a ler as palavras escritas, torna-se pertinente o processo de formação para a leitura crítica das imagens e sons. A alfabetização, ao considerar a utilização de um código de comunicação, vai além da apreensão de habilidades técnicas de decodificação, abrange também as capacidades de compreensão, interpretação, crítica, ressignificação e produção de conhecimento. Do mesmo modo, a alfabetização audiovisual pressupõe estas mesmas noções intelectuais para que o uso e a produção coletiva deste código apresentem-se como meios de expressão e integração social, movimentos já presentes no cotidiano das sociedades atuais.

Do ponto de vista da semiótica, por exemplo, ler equipara-se a perceber, e as palavras e textos, habitual material para a alfabetização, são apenas parte dos diversos textos dos quais o mundo é formado - um sistema de signos que excedem as palavras escritas, abrangem também as imagens, os sons, as ações, as sensações, etc. A comunicação se dá na leitura e na produção destes textos para os quais a alfabetização é um processo de contínua construção individual e coletiva.

O audiovisual, nesta perspectiva, é constituído e constitui códigos de comunicação que agregam as imagens em movimento e o som como material para leitura no qual estão inclusas diferentes áreas do conhecimento. Para a leitura do audiovisual, é necessário, assim como no procedimento de alfabetização, o trabalho direcionado sobre os processos de interpretação, associação, crítica, ressignificação e produção de conhecimento. Ao incluir a alfabetização audiovisual nas estruturas curriculares, a escola afasta o estudante da posição de receptor passivo desses meios, auxiliando na formação do sujeito capaz de situar-se de forma consciente em meio às propriedades e características estruturais da sociedade contemporânea.

Como marco desse processo, as escolas da rede básica de ensino do Brasil, possuem em seu conjunto de diretrizes e bases para a educação a Lei 13.006/14 sancionada em 26 de junho de 2014 que determina a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais por, no mínimo, duas horas mensais, como componente curricular complementar.

A lei em questão, 13.006 de 2014, foi em verdade proposta em 2008 por Cristovam Buarque, com o autógrafo de número 185, sobre a seguinte redação: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”. Este projeto de Lei tramitou em 2009 no sentido primeiro de sua reprovação sob a justificativa da primeira relatora, Rosalba Ciarlini, de que

a mera exibição de filmes nacionais e a sua obrigatoriedade e determinação de carga horária não possuía relevância perante as estruturas pedagógicas. Entretanto, no mesmo mês da primeira discussão do projeto, a relatora volta a Comissão de Educação com exposição de análise oposta a anterior. Rosalba Ciarlini enfatizou o mérito do projeto, propondo que para sua melhor exequibilidade a redação fosse alterada no sentido da não obrigatoriedade e sim a preferência da exibição de filmes nacionais, não apresentando também carga horária determinada, sendo a sua frequência dosada pelos professores de acordo com a estrutura pedagógica da escola. A alteração da redação da Lei, tramitando agora sob o caráter Substitutivo pelo novo relator designado Cyro Miranda, foi rejeitada no Plenário que reafirmou a Lei em sua redação original. A justificativa final sobre a pertinência na aprovação da Lei seguia a reflexão de que

Consoante a perspectiva do autor, a medida, ao promover o contato sistemático do alunado com essa forma de arte e a cultura nacional, tem grande potencial para desenvolver, simultaneamente, o gosto pelo cinema e a formação de público para essa atividade no futuro. Com isso, os resultados da implantação da mudança serão, certamente, benéficos para ambos, estudantes e indústria cinematográfica. A riqueza diferencial das mídias, a merecer maior valorização por parte da escola, reside em sua dúlice faceta de conteúdo curricular e recurso didático. Assim, quando a exibição de filme nacional se der de maneira contextualizada, terá grande potencial para auxiliar na aprendizagem de outros componentes. Por uma questão de justiça, cabe destacar que o acervo disponível hoje, com raras exceções, tem qualidade plástica e conteudística irretorquível, diversidade temática e de público alvo. E isso é verdade tanto em relação à produção cinematográfica nacional mais recente, quanto em relação aos nossos clássicos, de valor inestimável na retratação de realidades e personagens da nossa cultura. Não será à falta de bons filmes, portanto, que a medida deixará de ser cumprida. Por essas razões e, notadamente, pelo potencial do cinema como recurso auxiliar da aprendizagem, cabe apontar a pertinência, oportunidade e relevância da Lei. (Trecho registrado no processo de relato de Cyro Miranda)

Ainda que a Lei 185 de 2008 tivesse sido aprovada em todas as instâncias legais em sua redação primeira proposta por Cristovam Buarque, ao ir à sanção presidencial sofre a última modificação sob a justificativa de inexatidão de material no texto da Lei. Esta inexatidão tratava-se da numeração do parágrafo a ser incluso na Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional que constava pelo projeto de Lei 185/2008 como 7º, sendo necessário ser realocado para 8º. Por conta dessa inexatidão, indicada como lapso manifesto, a Lei 185 de 2008, em sua redação original, ao invés de aderir a readequação numérica de parágrafos foi transformada em outra Lei apresentada sob o autógrafo de 13.006 de 2014.

A relação entre o audiovisual e a escola, a partir da implementação da Lei, passa por uma revisão das práticas pedagógicas em direção a um processo de alfabetização audiovisual. Entretanto, a Lei

13.006/14 não apresenta, ainda, regulamentação que viabilize sua aplicabilidade como, por exemplo, as formas de acesso ao conteúdo audiovisual específico, o trabalho sobre a contextualização e os desdobramentos das experiências das exibições junto aos alunos, a estrutura física necessária à aplicabilidade da Lei e, sobretudo, a formação do educador para conduzir essas atividades vislumbrando o audiovisual para além da ferramenta para-didática, mas como elemento educativo, a culminar na formação de repertório cinematográfico e produção de conteúdo.

Torna-se necessário ao cumprimento da Lei, considerar os elementos implicados nesse trabalho, um campo ainda em construção, e até então, de responsabilidade dos executores do trabalho, a Escola, os educadores e os Programas institucionais e independentes que atuam na área. A fundamentação das ações relacionadas à efetivação da Lei é indispensável para a articulação do audiovisual como objeto pujante em si, tendo em vista a interação entre os sentidos e objetos de conhecimento que a linguagem agrega, o processo cultural que representa e a expressão e identificação social que desencadeia.

A reflexão suscitada pela Lei e a sua repercussão estão relacionadas a diversos conceitos como *economia informacional global, sociedade de mídia, cultura do audiovisual, cibercultura, geração audiovisual, revolução digital e sociedades em rede*, algumas das referências de estudos de distintos pensadores das transformações ocorridas ao longo dos últimos anos e que embasam pesquisas acadêmicas e estruturas legais. As constatações de tais estudos relacionam-se à explosão da linguagem audiovisual que apresenta-se não somente como um sistema de comunicação ou tecnologia, mas também como um campo cultural autônomo correspondente a uma nova conjuntura social, cultural, política e econômica. A partir desse ponto, a ampla presença dos meios audiovisuais no cotidiano social enquanto processo cultural, meio de informação e integração social pode ser visualizada como modo de linguagem expressiva da atualidade.

A expansão da cultura cinematográfica, a popularização da televisão e a multiplicidade de informações e possibilidade de acesso ao conhecimento proporcionado pela internet e pelos meios digitais recriam os modos de identificação individual e coletiva. Formam-se redes globais de interatividade, nas quais o audiovisual passa de mero veículo de informações, para elemento de auxílio na constituição das identidades individuais e coletivas. As tendências acerca das experiências mediadas ou construídas por meio da linguagem audiovisual apontam à uma expansão desenfreada já que a tecnologia da informação fornece base material em constante desenvolvimento e acessibilidade. Atualmente, expressar-se por meio de imagens e sons é uma prática recorrente e de alcance a quase todas as camadas da população do Brasil, por meio de câmeras instaladas em celulares, por exemplo, produzem-se mecanismos de percepção

e representação de mundo. Esse processo indica que já existem formas de educação audiovisual desenvolvendo-se de modo independente.

Conforme exposto, torna-se difícil definir o lugar do audiovisual nas sociedades contemporâneas e os efeitos desse contato na constituição dos sujeitos, pois as gerações atuais nascem, já em realidades constituídas, dentre outras, por essa linguagem. Já as gerações anteriores, acompanhando o desenvolvimento nos demais ambientes e instâncias, necessitaram adaptar-se gradativamente a esse fenômeno. Adaptação essa, em atual exercício pelas instâncias legais, a exemplo da criação da Lei 13.006/14 que determina a exibição de filmes nacionais como componente curricular nas Escolas de Educação Básica do país. Tais ações derivam da constatação de que os indivíduos estão sendo não apenas informados, mas, de certo modo, já educados através da linguagem audiovisual, através dos cinemas, televisões, meios eletrônicos e computadores. Dessa forma, e, sobretudo a partir do sancionamento da citada Lei, as instituições educacionais passam a considerar de forma prática e em crescente legitimação, a potencialidade e a importância da inclusão do audiovisual nas estruturas pedagógicas.

O Programa de Alfabetização Audiovisual por dentro da Lei

No panorama nacional descrito, o Programa de Alfabetização Audiovisual, atuando na cidade de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, trabalha, desde 2008, a partir de eixos que convergem ao cumprimento da Lei 13.006/14. Considerando-se a atual difusão dos elementos audiovisuais nas mais variadas instâncias, o seguimento da iniciativa objetivou a construção de um conjunto de ações que combinassem o acesso, a reflexão e a produção sobre o audiovisual nos âmbitos educacionais.

O estímulo para a criação de um programa de alfabetização em mídias decorreu de uma significativa demanda a partir da visualização do audiovisual como elemento constituinte do cotidiano das sociedades contemporâneas, nas quais a percepção, o registro, a produção e a difusão dessa linguagem correspondem a uma equivalência dos modos de vida atuais. Nesse cenário, a concepção do Programa de Alfabetização Audiovisual foi fundamentada a partir da parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através da Faculdade de Educação, a Secretaria Municipal de Educação, através da Diretoria Pedagógica, e a Secretaria Municipal de Cultura, através da Coordenação de Cinema, Vídeo e Fotografia. O financiamento cedido pelo Programa Mais Educação - Ministério da Educação conferiu ao Programa a possibilidade de ampliar suas práticas e o nível de alcance de suas ações.

O quadro de trabalho do Programa de Alfabetização Audiovisual é atualmente composto em sua coordenação geral por Maria Carmen Silveira Barbosa (Universidade Federal do Rio Grande do

Sul), pelas coordenações de Maria Angélica dos Santos (Secretaria Municipal da Cultura) e Andréia Todeschini Merlo (Secretaria Municipal da Educação), e pelas produtoras Angelene Lazzareti e Juliana Costa, também fazem parte da equipe educadores audiovisuais, programadores, produtores e bolsistas que trabalham sobre as ações executadas nas edições do Programa.

O PAA exemplifica uma cultura organizacional calcada na cooperação interagências, promovendo sinergias a partir de objetivos comuns. Deste modo, a alfabetização audiovisual não opera simplesmente no esforço coordenado de gestores, professores e profissionais do audiovisual, mas também, no plano da administração pública, em uma intersectorialidade horizontal e vertical de suas atividades. Esse tipo de prática se inspira em um modelo dinâmico e responsivo para a gestão de políticas públicas, ao mesmo tempo fomentando laços de confiança entre as instituições participantes e pavimentando o terreno para novos projetos. (Maria Angélica dos Santos)

A partir do I Festival Escolar de Cinema, realizado na Sala de Cinema P. F. Gastal de Porto Alegre, com programação essencialmente voltada à produção cinematográfica nacional, a estruturação das bases práticas e conceituais do Programa de Alfabetização Audiovisual foi desenvolvida. Em 2009, com o prosseguimento das atividades e o fortalecimento entre as parcerias institucionais na ocasião do II Festival Escolar de Cinema, foram executadas ações voltadas à alfabetização audiovisual, visando à aproximação de educadores e estudantes com o cinema. Nesse sentido, foram realizadas oficinas de formação e realização audiovisual e fotografia para estudantes da Rede Pública de Ensino de Porto Alegre. O resultado desse trabalho refere-se não somente a exercícios de filmagens e curtas-metragens produzidos pelos estudantes, mas, sobretudo, a transformação do espaço habitual da escola, a construção de um trabalho em grupo, a concepção de pontos de vista e roteiros, e o desenvolvimento das capacidades subjetivas e perceptivas dos participantes, que, através do trabalho proposto, são desafiados a abrir possibilidades de linguagem, comunicação, identificação e criação através do audiovisual. As Oficinas de Realização Audiovisual e Fotografia vem sendo realizadas de forma continuada e são ministradas por cineastas convidados do Programa como Laura Mansur, Guilherme Lund, Alfredo Barros e Carlos Eduardo Galon.

Como módulos de formação docente foram executados os cursos de Extensão Universitária “Cinema e Infância: Introdução à Realização Audiovisual”, “Introdução à Montagem Audiovisual” e “Cinema e Escola: Uma abordagem Teórico-prática” ministrados por importantes educadores, cineastas e produtores como Cezar Migliorin, Moira Toledo, Giba Assis Brasil, Marcus Mello, Mônica Fantin, Rosa Fischer, Rosália Duarte, Fabiana Marcelo, Guacira Louro, Milton do Prado, Jaime Lerner, Gabriel Junqueira Filho, Fabiano de Souza e Luciane Uberti. Ainda na área da formação docente, o PAA promoveu um curso

de fotografia com o professor Alexandre Santos, e um painel sobre Cinema e Educação com a participação de Moira Toledo, Maria Carmen Barbosa e Mônica Fantin. Também foi produzido, além do III Festival Escolar de Cinema, o registro documental do Programa através da produção do vídeo documentário **Luz, Câmera, Educação** com a finalidade dar visibilidade à proposta e às ações realizadas pelo Programa.

Na edição de 2012/2013, junto com a realização dos IV e V Festival Escolar de Cinema, o Programa de Alfabetização Audiovisual inicia um diálogo com os projetos similares a nível nacional, organizando o Seminário Nacional de Cinema e Educação que trouxe a Porto Alegre os mais significativos pensadores da área do Cinema e da Educação a exemplo de Marília da Silva Franco, Ivana Bentes, Cavi Borges, Moira Toledo, Lílíana Sulzbach, Luiza Lins, Ricardo Casas e Adriana Fresquet.

Ainda nesta edição, atendendo a diretriz do Programa *Mais Educação*/MEC, foi ampliada de forma experimental a ação do Programa de Alfabetização Audiovisual junto às Escolas Estaduais, especialmente as integrantes do *Projeto Trajetórias Criativas*. A fim de acolher a demanda em expansão para o Festival Escolar de Cinema, o Programa de Alfabetização Audiovisual firma a bem sucedida parceria junto ao Cine Bancários de Porto Alegre. Já em 2014, na sexta edição do Festival, a parceria estende-se também à Sala Redenção sediada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul possibilitando um maior alcance de público nas exibições do Festival.

Como fator determinante para reafirmação dos objetivos que conduziram o percurso do Programa de Alfabetização Audiovisual, é sancionada a Lei brasileira nº 13.006/2014. A partir das questões suscitadas pela implementação da referida Lei foi realizado o **II Seminário Internacional de Cinema e Educação: Dentro e Fora da Lei**. O evento, realizado nas dependências da UFRGS, reuniu nomes da área do Cinema e da Educação como Beth Carmona, Luiz Bolognesi, Caio Julio Cesaro, Clarice Traversini e María Inés Barraza.

No Seminário foram lançadas duas importantes produções realizadas pelo Programa de Alfabetização Audiovisual. O livro *Escritos de Alfabetização Audiovisual* que reúne reflexões de importantes autores brasileiros das áreas do cinema e da educação. Assinam os textos Jaqueline Moll, Rosália Duarte e Beatriz Moreira de Azevedo Porto Gonçalves, Mônica Fantin, Adriana Fresquet, Marília Franco, Cezar Migliorin, Ivana Bentes, Cavi Borges, Moira Toledo, Lílíana Sulzbach, Luiza Lins, Ricardo Casas, Gabriel de Andrade Junqueira Filho, Maria Carmen Silveira Barbosa, Maria Angélica dos Santos, Marcus Mello, Felipe Diniz, Juliana Costa, Andréia Todeschini Merlo, Alexandre Santos, Giba Assis Brasil e Hernani Heffner.

E o documentário **Como Vejo Minha Escola** com direção de Felipe Diniz. O documentário retrata a visão de estudantes de escolas públicas de Porto Alegre acerca do cotidiano escolar e de ações promovidas pelos programas de Educação Integral a exemplo do *Mais Educação* - Ministério da Educação.

Dentre as ações mais recentes do Programa de Alfabetização Audiovisual está a Mostra Olhares da Escola que, já em sua quarta edição, promove que alunos da Rede Pública de Ensino exibam seus filmes e registros fotográficos na sala P.F. Gastal. Cada sessão conta com a presença de um profissional do cinema, fotografia e áreas relacionadas, que debatem acerca dos assuntos abordados em cada trabalho apresentado. O Programa também marcou presença pela segunda vez na grade de programação do evento **UFRGS Criança 2014**, alcançando centenas de crianças da comunidade porto-alegrense.

Visando o desenvolvimento e o aprimoramento das ações realizadas, a equipe do PAA contou, ainda em 2014, com a assessoria pedagógica da Prof.^a Dr.^a Adriana Fresquet da Universidade Federal do Rio de Janeiro, referência na área, que aportou importantes contribuições para os projetos. Também é parte do reflexo do trabalho firmado ao longo da trajetória de sete anos, a inserção efetiva do Programa nas esferas nacionais das áreas do Cinema e da Educação, ao integrar a Coordenação da Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual - Rede Kino através da representação de Maria Angélica dos Santos, coordenadora do PAA pela Secretaria da Cultura de Porto Alegre.

Ao longo dos últimos sete anos, o Programa de Alfabetização Audiovisual tem amadurecido uma experiência rica de alfabetização audiovisual na Rede Pública de Ensino de Porto Alegre, expandindo positivamente a sua atuação. Neste percurso apresentam-se resultados positivos e crescentes entre as atividades realizadas. O Festival Escolar de Cinema, por exemplo, já alcançou, ao longo de seis edições, 24.000 estudantes da Rede Pública de Ensino de Porto Alegre, o Programa também atendeu em formações docentes e discentes, aproximadamente 1.000 educadores e 600 estudantes. Dados que destacam a pertinência da continuidade do trabalho realizado pelo PAA, que reafirma seu compromisso e responsabilidade, sobretudo, a partir da implementação da Lei 13.006/14 que busca promover a democratização do audiovisual, almejada pelo Programa de Alfabetização Audiovisual desde a sua formulação.

A INSERÇÃO DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL NO CONTEXTO ESCOLAR



A INSERÇÃO DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL NO CONTEXTO ESCOLAR

O grupo de trabalho reuniu comunicações de projetos sobre o audiovisual em sala de aula a partir de aproximações com outras disciplinas, como história, biologia, filosofia, português e literatura. O currículo escolar e o audiovisual são relacionados a partir de experimentos práticos realizados pelos professores das referidas disciplinas. Também são inclusas pesquisas acadêmicas que exploram as possibilidades da inserção do audiovisual a partir das especificidades de cada disciplina. Trabalhos sobre adaptações literárias como exercício cinematográfico também são abordados junto às demais comunicações que apresentam experiências conduzidas por professores e pesquisadores que inserem o audiovisual a partir de diferentes estratégias no currículo formal.

A sessão foi coordenada pelo Prof. Dr. Gabriel Junqueira Filho, Coordenador Adjunto do Programa de Alfabetização Audiovisual e professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, os trabalhos e pesquisas desenvolvidas pelo professor possuem ênfase na área da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, currículo, práticas pedagógicas, produção das infâncias e interdisciplinaridade.

PROJETO PEDAGÓGICO “CINEMA NA ESCOLA - CONHECENDO E FAZENDO”

Juliano Souto Moreira da Silva

O projeto realizado em conjunto à E.M.E.F Nossa Senhora do Carmo visa constituir junto aos estudantes, e aos demais membros da comunidade escolar, o gosto pela arte cinematográfica por meio de duas possibilidades: o conhecer e o fazer. Neste sentido, toma-se como pressuposto fundamental a máxima de que o cinema precisa ser ‘lido’ pelo espectador, tendo em vista as diversas concepções de cultura e a experiência de mundo que são trazidas na bagagem pelas pessoas.

A escola e o cinema possuem uma longa caminhada juntos. Entretanto, o segundo, dentro do espaço, se constitui geralmente como um elemento auxiliar do processo de ensino e aprendizagem. O professor, por isso, utiliza os filmes para explicar ou ilustrar determinado conteúdo, criar uma aula mais agradável aos olhos dos alunos, menos complicada em termos da necessidade de um raciocínio abstrato. A imagem veiculada torna-se uma maneira de explicar mais facilmente a matéria, facilitando assim, pelo uso de signos, o binômio leitura e interpretação. E, por essa razão, não é à toa que as aulas de Geografia e História utilizam muito este recurso de imagens em movimento. Nas palavras do catedrático Jonathas Serrano *apud* Bittencourt (2009), que foi autor de livros didáticos e também professor de História do Colégio Pedro II (RJ) nas primeiras décadas do século XX: “Graças ao cinematógrafo, as ressurreições históricas não são mais uma utopia”. Ao que ele ainda apontou se tratar de uma invenção imagética que levou ao público, inclusive aos alunos, o aprendizado por intermédio do sentido da visão, oferecendo opções e mais recursos às “massudas, monótonas e indigestas preleções”.¹

¹ Bittencourt.C..*Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2009, pp. 2.

Porém, ao privilegiarem o uso do cinema como um elemento de ilustração da aula, os educadores acabam por esquecer da característica fundamental da sétima arte: a capacidade de criar e produzir significados. Por outro lado, também não se pensa na junção Escola-Cinema como elementos de autoria e criatividade. É nesta lacuna que o projeto desenvolvido na Escola Municipal Nossa Senhora do Carmo, *Oficina de Cinema: Conhecendo e Fazendo*, se enxerga como um espaço capaz de provocar a autoria e as percepções nos e dos estudantes. Embora não se negue o uso dos filmes como auxílio em sala de aula de qualquer disciplina, o projeto mencionado pretende ir além. Pois possui como objetivo provocar nos estudantes algumas sensações que na maioria das vezes, devido a forma como é estruturada a sala de aula, não são possíveis gerar neste ambiente. A ideia é que nossos educandos tornem-se sujeitos criadores-autônomos de um produto audiovisual, e que entrem em contato, pelo menos de forma amadora, com a atmosfera que o ato de fazer cinema possibilita. Deste modo, é fundamental que a Escola se dê conta da necessidade urgente de uma nova educação 'do olhar'; e que proporcione ao aluno uma nova forma de compreender a realidade que o cerca, não somente pela leitura e interpretação de um texto, mas, especialmente, pela 'leitura e interpretação' de um filme – sendo a interpretação algo além da compreensão e o próprio filme uma espécie de 'texto' enriquecido.

Ao se entender que o cinema é algo socialmente construído, é básico que esta condição seja discutida entre professores e alunos desde a escolha do tema do filme, a época em que a película foi produzida, os planos de câmera, enfim, todos ou os principais elementos que constituem a criação da imagem em movimento. Como destaca a pesquisadora Rosália Duarte ao encarregar a escola de ensinar a ver o cinema.

Se o domínio dos códigos que compõem a linguagem audiovisual constitui poder em sociedades que produzem e consomem este tipo de artefato, é tarefa dos meios educacionais, oferecer os recursos adequados para a aquisição desse domínio e para a ampliação da competência para ver, do mesmo modo como fazemos com a competência para ler e escrever.²

Conforme prioriza Duarte, é urgente que a escola seja capaz de ensinar e trocar as impressões do olhar na medida em que qualquer imagem pode estabelecer significado e sentido, diferente ou igual, dependendo das percepções/reações de quem é um observador dela, a imagem. Ao provocar os estudantes para treinar o olhar, este projeto visa justamente que os espectadores referidos se tornem, no mínimo, uma plateia curiosa e conhecedora do fazer de um objeto audiovisual. Em outras palavras, fazer com que os estudantes percebam que qualquer narrativa fílmica também possui um discurso por si só, e devido ao fato de ser

² DUARTE, R. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, . p. 68.

construída por sujeitos diversos não é, de jeito nenhum, neutra, mas assume uma posição. Por outro lado, não é intenção ou compete a este projeto ‘demonizar’ o papel de cada produto audiovisual trabalhado com os estudantes. Trata-se somente de provocá-los e convidá-los ao hábito de propor questionamentos e reflexões. O projeto acredita que, em uma sociedade tensionada pela proliferação das imagens, é importante fazer com que os alunos percebam a construção dos múltiplos discursos, já que esses discursos cinematográficos podem influenciar no modo de agir e de pensar dos espectadores. Os diretores, ao realizarem seus filmes, acabam por constituir um discurso pedagógico que se reflete em seu público por meio de princípios que evidenciam, por exemplo e com frequência, ‘a vitória do bem sobre o mal’, que ‘o crime não compensa’ e a constante ‘busca da felicidade’. Portanto, ‘leia-se’ um filme.

Contudo, não dando vazão ao ímpeto pedagógico ou à pretensão de querer ensinar a ler um filme. Porque, ao contrário de assuntos presentes nos currículos escolares, cujo primeiro contato se dá realmente na Escola, o universo dos filmes já possui um longo relacionamento com os alunos antes mesmo destes ingressarem nos estudos. Dessa forma, é fundamental construir um diálogo em que as contribuições também partam dos sujeitos espectadores envolvidos no processo de alfabetização do ver. Duarte alerta que

(...) além de favorecer o acesso a bons filmes, é preciso também ensinar a analisar-los e a julgá-los, sem ceder à tentação autoritária de “fazê-las ver” como vemos, impondo a elas nossos critérios de gosto. Para isso, é necessário, em primeiro lugar, que haja políticas públicas destinadas a favorecer o acesso, em salas de projeção, obras cinematográficas reconhecidas como de qualidade, garantindo diversidade estética, narrativa, geográfica e cultural.³

O conhecimento da feitura de um produto midiático e a análise do discurso trazido pelo filme correspondem à primeira parte da oficina. A segunda etapa se constitui no ato de criar um produto audiovisual. Com certeza sendo esta a parte mais difícil, uma vez que o professor responsável – este que escreve – é um amador, curioso, que não possui uma formação acadêmica específica sobre tal área. Assim, a preocupação em buscar subsídios para a ‘prática cinematográfica’ torna-se essencial à medida que é preciso colocar os estudantes também na perspectiva de produtores, realizadores, de uma obra audiovisual – ainda que ela tenha como característica primaz o fato de ser totalmente amadora. Aliado a isso, também se mostra crucial a familiarização com *softwares* de montagem e edição de filmes, ou seja, a parte mais técnica propriamente dita. Neste caso, é preciso minimamente aprender antes de ensinar.

³ DUARTE, R. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, . p. 82.

Apesar da dificuldade, a segunda etapa do projeto é especial porque lida diretamente com a capacidade criadora do educando⁴. A proposta dessa fase é depositar confiança nos estudantes, acreditando que eles são capazes de criar um produto audiovisual, mas não somente isso. Ainda que isso seja a consolidação de uma grande etapa, os alunos envolvidos precisam estar aptos para explorar e intervir na atmosfera que o fazer cinema traz por si só. Os participantes da oficina se tornariam os fazedores de arte ao se proporem intervir na realização amadora de uma narrativa audiovisual e, por consequência, o projeto mexeria com a autoestima dos educandos, uma vez que eles se enxergariam como autores de uma criação – oportunidade que dificilmente teriam apenas pelo contexto da sala de aula. Essa nova linguagem, quando bem administrada para incentivar os alunos no ambiente escolar, permite tratar de velhas questões que permeiam, infelizmente, o cotidiano de qualquer sala de aula, tais como: intolerância, violência, desrespeito, entre outros temas. Deste modo, os estudantes que compõem a oficina estariam preparados para trabalhar suas sensibilidades, respeitar as diferenças, colaborar em equipe, valorizar os outros, expor toda a sua criatividade e imaginação. Sem contar a manifestação do talento de cada um, e também a identificação de suas dificuldades e quais os meios que poderiam ser utilizados para resolvê-las. Segundo a educadora e pesquisadora Adriana Fresquet, a prática funciona assim:

O projeto visa um resultado que não se limita apenas ao filme, mas especialmente todas as aprendizagens do processo. Na visualização de filmes, aprendem a olhar a realidade com atenção, a pensar ou intuir como dar forma às ideias, a partilhar decisões e explicar as próprias escolhas, o que de, alguma maneira, constitui uma outra forma de se relacionar com o mundo e com os outros⁵.

A educação e o cinema seriam para os alunos envolvidos o diálogo necessário para a constituição da arte e a possibilidade de transformar ou, pelo menos, enxergar mais nitidamente a realidade vivida por eles, os realizadores do projeto. E o interessante disso tudo

⁴ Os participantes da oficina desenvolvida na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo conseguiram realizar, durante o primeiro semestre de 2014, o vídeo Lembrança para um homem igual a todos os outros. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q1otYS0yBzA>. Acesso em 15 out. .

Esta produção audiovisual participou do Projeto Curta História promovido pelo Ministério da Educação. Outro produto, com características do gênero documentário, está em fase de finalização e, para este vídeo, pretende-se uma participação na III Mostra de Inclusão Digital promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – SMEd/PoA.

⁵ FRESQUET, Adriana Mabel. **Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman**. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-4996--Int.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

é que os estudantes, por meio de suas sensibilidades, poderiam representar da forma como quisessem essa realidade presente no cotidiano deles e com a qual interagem a cada momento. Assim, num processo de desvelo do mundo, objetiva-se que os alunos sejam sujeitos criadores e atuantes.

As duas etapas mencionadas, embora consideradas complementares para a tarefa de instrumentalizar o olhar, acontecem de forma separada. A primeira ocorre com a exibição de uma mostra de filmes, em ciclos temáticos semestrais de cinema na Escola Municipal de 4º Ensino Fundamental Nossa Senhora do Carmo. No primeiro ciclo veiculado, a temática proposta foram os “50 anos do Golpe Militar de 1964”. O que trouxe à comunidade escolar produções nacionais que discutem este importante fato histórico, tais como *O que é isso companheiro*; *O dia que durou anos*; *Batismo de Sangue* e *O ano em que meus pais saíram de férias*. Com os recortes dados pelas produções, foi possível debater com os espectadores do projeto questões sociais, políticas, econômicas e culturais que deram o tom aos governos militares e suas respectivas consequências para o Brasil atual.

No segundo semestre de 2014 optou-se por exibir filmes brasileiros atuais que tivessem a ver com a realidade enfrentada pela comunidade no bairro onde a escola está localizada, Restinga. Até mesmo para ir ao encontro das orientações básicas da Lei Federal nº 13.006/14, de autoria do senador Cristovam Buarque, que dispõe a respeito da exposição de filmes nacionais nas escolas de ensino básico. De acordo com o texto desta lei, cada escola é obrigada a exibir pelos menos duas horas mensais de produção cinematográfica brasileira. Assim sendo, de agosto a outubro de , foram expostos na escola os seguintes filmes: *Uma história de amor e fúria*; *À beira do caminho*; a animação *Morte e vida severina*; e *Os doze trabalhos*. Os filmes⁶ escolhidos para o segundo ciclo de cinema versavam sobre assuntos como pobreza, discriminação, violência, tráfico de drogas, a busca da felicidade... enfim, assuntos que poderiam estar em qualquer lugar do Brasil, inclusive no Bairro Restinga. As sessões de cinema, em geral, acontecem quinzenalmente, sempre às segundas-feiras, no horário das 18:00 horas. As exibições dos filmes são assistidas por alguns alunos da escola, apesar da divulgação maciça em lugares públicos do bairro ou nas redes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, a escola passa por um processo de ressignificação. Ao mesmo tempo que lhe é cobrado um papel de protagonista, em situações que às vezes são alheias a sua vontade e atuação limitadas, ela também enfrenta a condição de não ser mais a única fonte de

⁶ Todos os filmes apresentados no ciclo se encontram na biblioteca da escola. Com esta ação, a ideia é dar os primeiros passos na construção de uma cinemateca para a escola.

informação por excelência – sobretudo devido às comunidades de seu entorno. Como se sabe, o segundo enfrentamento atua diretamente na relação entre professor e estudante, já que a concorrência é muito desigual, em especial, se for levado em conta o apelo das imagens frente a uma aula expositiva tradicional de quadro e giz.

Aliado a isso está a própria visão de estabelecimento escolar que mudou. Grande parte dos alunos da E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo enxerga a escola como um espaço de socialização, no qual o estudar não é mais encarado como um meio para garantir determinado fim. Efetivamente, os estudantes consideram esse espaço escolar um fardo, uma barreira na qual devem ultrapassá-la a todo custo. Isto é, o educando não se identifica como um agente atuante na produção de seu conhecimento, uma vez que não vislumbra maiores significados quanto a aprender isto ou aquilo que não seja o seu único e exclusivo objetivo de “passar de ano”.

É dentro dessa perspectiva que o Projeto Cinema – Conhecendo e Fazendo tenta agir na escola, sob a inquietação de que os alunos se enxerguem como agentes realizadores de um produto audiovisual, por mais amadora que essa elaboração possa ser. E permitir que eles próprios coloquem, a partir deste entendimento, impressões, pontos de vistas, visões de mundo, criatividade e o talento que, geralmente, não são mostrados devido à falta de interesse e empenho por parte dos estudantes. Igualmente, espera-se que os educandos desenvolvam formas de compreender e atuar na sua realidade experimentada e, na medida do possível, tornem-se transformadores da vida que os cerca. Ou, ao menos, fiquem mais conscientes de suas existências.

Por outro lado, não podemos negar a importância da imagem em nossa sociedade. Em tempos de cinema, televisão e, especialmente, de internet, a utilização das imagens assume um papel decisivo para (des)legitimar qualquer situação considerada natural. Neste aspecto é capital pensar a utilização de instrumentos que possibilitem aos educadores e educandos distinguir entre os diferentes significados imagéticos. Como ressalta Martin Scorsese:

Hoje, mais do que nunca, as pessoas são motivadas pelas imagens. Por essa razão, acho que devemos insistir sobre a cultura visual nos centros de ensino. Os jovens devem compreender que as imagens não são apenas para consumo imediato e depois o esquecimento. Devemos ensinar a eles a diferença entre as imagens que contribuem para o desenvolvimento de sua humanidade e de sua inteligência e as imagens que apenas vendem algo.⁷

⁷ FOLHA DE S. PAULO. *Ilustrada*, Martin Scorsese pede melhor conservação de "patrimônio cinematográfico", 02 abr. 2013. Disponível em: < scorsese-pede-melhor-conservacao-para-patrimonio-cinematografico.shtml>. Acesso em 25 nov. 2013.

Ao distinguir essas duas formas de imagem, a do desenvolvimento e do consumo, o cineasta chama atenção para o que foi dito neste artigo: que os signos empregados não são neutros, assumem um discurso e precisam de algum modo serem desvelados. E, por essa razão, é preciso que haja uma alfabetização que permita, em simultâneo, construir uma competência do ver, a diferenciação da capacidade imagética e o aprimoramento de uma bagagem cultural que constitua a escola como um espaço de atuação da vida, onde aconteça criatividade, a autonomia e a apropriação de novas tecnologias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZANHA, J. M. P. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BERGALA, Alain. *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*. Paris: Petit Bibliothèque des Cahiers du Cinéma, 2006.

BERGALA, Alain. *La Hipótesis del Cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Trad. Núria Aidelman e Laia Colell. Barcelona: Laerte, 2007.

BERNARDET, J. C. *O que é cinema*. São Paulo: Brasiliense, 1980. (Coleção Primeiros Passos).

BITTENCOURT, C. *Cinema, vídeo e ensino de história*. São Paulo, 1993. mimeo.

_____. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2009

COUTINHO, Mário Alves. *O prazer material de escrever*. Entrevista com Alain Bergala. *Devires*. Belo Horizonte: UFMG, v. 4, n. 1, p. 84-101, jan-jun, 2007.

DESGRANGES, F. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

DUARTE, R. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FELDMAN, Núria Aidelman & APARICIO, Laila Colell. *Cinema em curs. Dossier de presentación*. Barcelona: UPF, 2007.

FERRO, M. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, . p.

FOLHA DE S. PAULO. **Ilustrada**, *Martin Scorsese pede melhor conservação de "patrimônio cinematográfico"*, 02 de abr de 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/1255921-martin-scorsese-pede-melhor-conservacao-para-patrimonio-cinematografico.shtml>>. Acesso em 25 de nov. de 2013.

FRANCO, M. S. A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais: lições de cinema . In: _____. *Cinema: uma introdução à produção cinematográfica*. São Paulo: FDE, 1992.

FRESQUET, Adriana Mabel. *Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman*. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-4996--Int.pdf>>. Acesso em 23 nov. 2013 .

GODARD, Jean- Luc. Você quer fazer cinema? Pegue uma câmera! In: TIRARD, Laurent. *Grandes Diretores de Cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,2006

METZ, C. *A significação no cinema*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CINEMA E APATIA: TATEANDO REFLEXO-CRIAÇÕES

Melissa Mayer Ferraz

Prof. de Filosofia no Terceiro Ciclo na EMEF Pepita de Leão

Prof. de Filosofia no Ensino Médio da EMEB Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha

Trata-se de refletir sobre algumas experiências com cinema realizadas em aulas de Filosofia tanto no ensino médio como nos três últimos anos do fundamental, na rede municipal de Porto Alegre. Não se pretende, no entanto, deitar sobre louros e regozijar-se com sucesso e prazeres fáceis. Queremos deslocar a câmera para os interstícios, as dobras meio sujas da camisa que tentamos esconder sob a saia, e cutucar algumas onças com varas talvez um pouco curtas. Quer dizer, queremos expor experiências que nem sempre dão certo, queremos trazer à tela grande nossas frustrações e incompletudes, num jogo de espelhos entre ideais, teorias, sentimentos e desejos e processos truncados, resistências, desânimo, déficits estruturais, choques culturais e outros que tais.

O cinema é movimento por definição e, nessa tensão com a aparente paralisia da escola, balança o edifício já meio carcomido de nossas certezas. As propostas giram em torno dos movimentos de ver um filme, falar e pensar sobre um filme e usar esse filme e as impressões e produções conceituais que ele provoca como ponto de partida para um novo filme ou texto imagético. Às vezes é o filme escolhido que falha ao impressionar; às vezes é a dura resistência de quem não permite ser visto como um papel a ser “impressionado”, ou a triste covardia de quem aprendeu por anos a fio a não agir sobre o que é ensinado, contentando-se (entristando-se?) em apenas digerir para depois, ainda passivamente, vomitar as mesmas palavras, de preferência na mesma ordem.

Busca-se, por fim, transgredir o uso ilustrativo do cinema em sala de aula, embora ainda não se saiba muito bem como. Busca-se com.

COMO TRABALHAR CONCEITOS GEOGRÁFICOS ATRAVÉS DE FILMES E VÍDEOS DO “YOUTUBE”? CRITÉRIOS E CONSIDERAÇÕES ARESPEITO DO TEMA.

Rúbia Aparecida Cidade Borges¹

SOBRE CONCEITOS GEOGRÁFICOS

Conceitos geográficos são categorias da geografia que ajudam a compreender o espaço geográfico, assim como as relações entre os diferentes grupos sociais e aspectos físicos. São a paisagem, a região, o território, o lugar e o espaço geográfico. A análise de cada um desses conceitos permite ver o mundo através do viés geográfico: que elementos compõem aquele espaço, como os elementos estão organizados e ordenados, quem atua nesses espaços, entre outros.

Esses conceitos-chave são capazes de sintetizar a objetivação, isto é, o ângulo específico com que a sociedade é analisada, ângulo que confere a geografia especificidades que a diferencia de outras ciências sociais. A região está veiculada a idéia de parte de um todo, sendo a regionalização um dos conceitos mais importantes em geografia. Dividir em regiões, ou seja, em partes de um todo depende não somente do espaço a ser regionalizado, mas principalmente dos objetivos para tal. A paisagem pode ser entendida como tudo aquilo que nossa visão abarca, ou ainda, como a configuração resultante da ação humana no espaço. Não se pode desconsiderar o entendimento da paisagem como resultado de um conjunto de forças atuantes: do meio natural, cultural e sócio-político-econômico. O território é o espaço entendido e delimitado por e a partir de relações de poder e soberania. Já o lugar é aquele espaço de vivência, bem familiar, que desperta sentimentos e sensações e cujo conhecimento é sensorial. É o ambiente onde as pessoas se reconhecem por sentirem parte

¹ Licenciada em Geografia. Pós-graduada em Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege-UFSC. Cursista de Especialização em Mídias na Educação-UFRGS. Professora da rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Contato: professora_rubiaborges@yahoo.com.br

de um espaço detentor de características intrínsecas produzidas pela comunidade. O espaço geográfico enquanto conceito pode ser definido como o *locus* das relações espaciais, como uma categoria que engloba todas as outras e as ampliam e relacionam.

Vale salientar que não se espera do professor o ensino desses conceitos geográficos, o que seria feito de forma artificial e não contribuiria para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Dessa forma, ajudar os estudantes a formar conceitos certamente

não é informar/apresentar os conceitos próprios da ciência de referência, no caso da geografia, como se faz comumente. Na verdade, o papel do professor é mediar. O que é mediar? Como é mediar para formar conceitos geográficos? É ensinar, pelo conteúdo, a pensar geograficamente. É ensinar com os conteúdos as ações mentais próprias da ciência que produziu o conceito. É “mediação didática da mediação cognitiva”. (CAVALCANTI, p.168).

O USO DE VÍDEOS E FILMES NAS AULAS DE GEOGRAFIA

A análise geográfica é mais efetiva em seu objetivo de aproximar os alunos da complexidade do mundo quanto mais plurais forem os “postos de vista” a que tiverem acesso. Assim, é pertinente o uso de diferentes mídias nas aulas de geografia, sejam analógicas ou digitais, como forma de incluir essa diversidade nas aulas.

Se a leitura do mundo implica um processo permanente de decodificação de mensagens, de articulação e contextualização das informações, cabe à escola ensinar o aluno a lê-lo também por meio de outras linguagens e saber lidar com os novos instrumentos para essa leitura. Assim, a escola constitui um lugar de reflexão acerca da realidade em quaisquer escalas e tempos.

Diante do avanço tecnológico e da enorme gama de informações disponíveis nos diferentes meios de comunicação é fundamental desenvolver habilidades que permitam ao aluno processar e analisar esses dados. O ensino escolar precisa cumprir o papel de apropriar-se e utilizar-se das várias formas de linguagem como instrumentos de comunicação, promovendo a decodificação, análise e interpretação das informações e desenvolvendo a capacidade do estudante desenvolver habilidades e competências acompanhando as mudanças tecnológicas.

Não é assertivo contrapor a influência midiática nas aulas de geografia (ou de qualquer outra disciplina). Deve-se reconhecer o papel da escola e do professor de desenvolver a capacidade dos estudantes para perceber a intencionalidade das mensagens exibidas pelos meios de comunicação, estabelecendo relações entre o que é trabalhado em sala de aula e os conhecimentos que eles já possuem dos assuntos.

É consenso entre quem discute a didática contemporânea que informação não garante aprendizagem. Cabe a escola_ e dentro de suas especificidades à geografia_ instrumentalizar o aluno com habilidades que os permitam relativizar, analisar, relacionar, contra-argumentar com informações obtidas pelos seus sentidos, inclusive as informações transmitidas pela mídia (filmes no caso desse trabalho). É necessário o trabalho cognitivo para o processamento que gera mudança de comportamento (aprendizagem). A modernização das tecnologias em educação fez com que muitos acreditassem que sozinhas elas poderiam melhorar a aprendizagem dos alunos, o que não se confirmou. Hoje se admite que esse avanço é um meio para alcançar um processo educativo mais eficaz sempre com a mediação do professor.

PONTTUSCHKA discute que é esse tratamento da informação dada pelo professor que o transforma em conhecimento. Assim, o

(...) professor tem um papel importante nesse processo, como mediador entre o aluno e a informação recebida, promovendo o “pensar sobre” e desenvolvendo a capacidade do aluno de contextualizar, estabelecer relações e conferir significados às informações. (p.262)

Ainda essa autora enfatiza o cuidado que o professor deve ter em evitar o que ela chama de “empirismo sensualista”, ou seja, àquele que se limita ao que é raso e imediato, perdendo a oportunidade de aprimorar nos alunos pelo pensamento teórico, conceitos significativos e profundos, que os ajudem a pensar e relacionar-se com o mundo de forma mais ampla e complexa. Sem esse cuidado, destaca CAVALCANTTI,

(...) há trabalhos que propõem metodologias “alternativas”, por exemplo, com o uso de diferentes linguagens (música, poesia, charge, cinema, vídeo, cartografia), de desenhos, mapas mentais e representações, de recursos tecnológicos (computador, jogos digitais, geoprocessamento), todos “antenados” com o mundo e com as formulações contemporâneas sobre os processos cognitivos.”

[...] No entanto, ao ficarem restritos à sensibilização dos alunos, podem não explorar todo o potencial desses recursos e não levar os alunos a pensar sobre os conteúdos, a pensar sobre a realidade por meio dos conteúdos. (p.147)

A introdução de vídeos e filmes nas salas de aula altera a relação aluno/professor, criando novas expectativas em relação à postura pedagógica tradicional. Nessas circunstâncias, como utilizar esse recurso adequadamente? Ao propor a exibição de filmes

aos alunos o professor precisa ter clareza dos seus objetivos e intenções educativas. Em geografia, deve aprimorar a compreensão da vida social sob o ângulo da disciplina, ou seja, do espaço geográfico.

Para agregar possibilidades e não somente disputar importância como fonte de conhecimento da realidade, o uso de filmes em geografia deve considerar:

1) Boas escolhas metodológicas: se as aulas de geografia _ou de qualquer outra disciplina_ for um elenco de informações desconexas sobre climas, relevos, “lugares exóticos” e diferentes culturas, não há como disputar com produções dos canais abertos ou fechado (como o “Globo Repórter”). Perde-se a disputa com grande desvantagem.

É necessário que as aulas não tenham um caráter meramente descritivo e com ênfase na cópia e na memorização. É na análise crítica, na comparação, na busca de padrões e disparidades, na construção conceitual que as aulas se diferenciam dos programas de TV e vídeo. Nesse quesito a superioridade da escola em relação às mídias é inegável.

2) Seleção criteriosa das mídias: Filmes, vídeos, fotografias são linguagens que não devem ser usadas para ilustrar, ao contrário do que a não reflexão da prática pedagógica possa indicar. Também não servem para “deixar bonito”, “enfeitar”, “motivar os alunos”. As mídias audiovisuais _bem como as imagens em geral_ têm por objetivo aumentar a retenção e possibilitar o desenvolvimento de habilidades como relacionar, identificar, estabelecer conexões.

É impossível não salientar na utilização de vídeos e filmes nas aulas que essas mídias são construções com um propósito nem sempre didático. É necessário considerar essas intencionalidades e as decisões e fatores que os influenciam. Outro ponto importante é que não somente esses recursos retratam a realidade, como também constroem essa realidade. Muito da nossa visão de mundo advém das mídias, de forma que nossa experiência de vida e vivência atribuem distintos significados ao que é visto.

Deve-se chamar atenção para os juízos de valor presentes nos produtos audiovisuais, pois proclamam valores, crenças, opiniões e modos de vida. Dessa forma, legitimam ou condenam práticas sociais.

Não basta levar um filme para a turma sobre o tema a ser tratado. É necessário fazer roteiro de análise, decidir por passá-lo inteiro ou trechos, exibi-los com ou sem interrupção do professor para algum comentário, etc.

É preciso considerar que o vídeo/filme é uma linguagem que integra outras linguagens e que exige uma leitura criteriosa. Afinal, a paisagem dos filmes está em movimento, o que envolve iluminação, cores, sombras, sons. A escolha da obra deve ser

criterosa e seu uso sistematizando e planejado. Embora seja também um momento de descontração e entretenimento, é necessária a intervenção do professor antes e durante a exibição para que as questões abordadas pela história sejam percebidas e aproveitadas em aula.

ESTUDO DE CASO: FILME HOTEL RUANDA

Resumidamente, podemos dizer que todos os “conteúdos” ou “temas” trabalhados em geografia visam desenvolver os conceitos geográficos, a saber: lugar, paisagem, território, região e espaço geográfico. Como não poderia ser diferente, o filme “Hotel Ruanda” é parte de uma sequência didática que trabalha com esses conceitos estruturantes da disciplina em diferentes momentos e com diferentes ênfases, destacando principalmente a região, a paisagem e o território. A regionalização se faz ao delimitar o objeto de estudo (afinal continentes ou países nada mais são do que regiões). Já a paisagem teve sua leitura crítica estimulada, de modo que o aluno tivesse oportunidade de relacionar as habilidades e os assuntos trabalhados nas aulas com as características vistas no filme. Finalmente, o território permeia todo o entendimento dos conflitos no continente africano resultantes do não respeito às fronteiras constituídas ao longo do processo histórico-cultural pelos diferentes povos que habitavam a África Subsaariana antes da colonização e partilha desse continente pelas potências européias.

O filme se passa em durante um conflito político em Ruanda que levou à morte de quase um milhão de pessoas em apenas cem dias. Sem apoio dos demais países, os ruandeses tiveram que buscar saídas em seu próprio cotidiano para sobreviver. Uma delas foi oferecida por Paul Rusesabagina, que era gerente do hotel Milles Collines, localizado na capital do país. Mais de 1000 pessoas ficaram abrigadas nesse hotel durante o conflito.

Esse filme foi escolhido por ilustrar com muita competência vários temas importantes para entender a geopolítica e as desigualdades socioeconômicas do continente africano, como por exemplo: as consequências da forma arbitrária como os colonizadores definiram as fronteiras da África em sua partilha, o que acarretou em grupos rivais sob mesmo território; o uso que os colonizadores (no caso, os belgas) faziam dessas diferenças étnicas e desses conflitos para enfraquecer as comunidades locais e estabelecer suas regras e cultura; o papel da ONU e sua ação/omissão em conflitos internacionais; e a questão dos refugiados;

Antes da exibição do filme, a turma recebeu a tarefa a ser realizada e entregue, juntamente com um breve histórico do conflito, de forma que os alunos já foram assisti-lo conhecendo um pouco

do assunto do enredo. Isso auxiliou para que eles percebessem os temas tratados em aula na história que estavam assistindo.

O trabalho solicitado para entregar, além do pequeno contexto histórico do conflito, trazia questões sobre como era o tratamento dado pelos belgas aos tutsis e hutus em Ruanda e como quais critérios. Tratou ainda das causas da perseguição dos tutsis pelos hutus, das causas do conflito em 1994 e do papel da ONU no conflito. Para todas as questões pedi exemplos do filme e, em uma das atividades, os alunos tiveram que fazer legendas para cenas do filme selecionadas por mim.

Assistimos ao filme em duas partes em razão dos períodos curtos de aula. Isso foi positivo, pois, antes de assistir a metade final do filme pudemos estudar em aula o papel da ONU nos conflitos, utilizando aquilo que foi visto em “Hotel Ruanda”. Lemos o texto referente ao tema no livro didático de 9º ano, o que auxiliou no entendimento da passagem do filme onde a ONU retira de Ruanda os estrangeiros e não intervém no conflito.

Após assistirmos a segunda parte do filme, foi dado o prazo de alguns dias para que os alunos entregassem os trabalhos. Na aula em que o trabalho foi entregue, fizemos a leitura de uma reportagem intitulada “Sob a sombra da repressão, Ruanda se reconstrói 20 anos após o genocídio” Esse texto divulgado em um portal de notícias relatou o conflito visto no filme e pudemos usar passagens do enredo de “Hotel Ruanda” para ilustrar as informações trazidas pela reportagem, através de uma conversa em aula realizada após a leitura. Essa reportagem trouxe novos elementos para o estudo, como a reconstrução do país, sua situação atual e a punição (ou não) dos envolvidos no conflito.

ENCERRANDO POR ENQUANTO

Diante do avanço tecnológico e da enorme gama de informações disponibilizadas pela mídia e pelas redes de computadores, é fundamental saber ler, processar e analisar esses dados. A escola cumpre esse papel ao apropriar-se das várias modalidades de linguagens como instrumentos de comunicação, promovendo um processo de decodificação, análise e interpretação das informações e desenvolvendo a capacidade do aluno de assimilar as mudanças tecnológicas que, entre outros aspectos, constituem também novas formas de aprender.

Como brevemente visto, a geografia pode e deve assumir seu compromisso de não apenas aperfeiçoar a leitura de textos escritos, mas agregar a função de desenvolver a habilidade de ler o mundo em toda sua grandeza e diversidade de fontes. Ler cores, palavras, signos, símbolos, igualdade e diferenças. Apreender da paisagem aquilo que nos

faz seres constituidores de espaços e tempos. Afinal, como Estrabão já dizia centenas de anos antes de Cristo, [...] *a variedade de aplicações que é susceptível à geografia, que pode servir, por sua vez, às necessidades dos povos e aos interesses dos chefes... implica que o geógrafo tenha esse mesmo espírito filosófico habituado a meditar sobre a grande arte de viver e de ser feliz.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PONTUSCHKA, N; PAGANELLI, T; CACETE, N. Para ensinar e aprender geografia. 3ªed. São Paulo:Cortez,2009.

GIANSANTI, R. Atividades para aulas de geografia. 1ªed. São Paulo: Nova Espiral,2009.

CASTROGIOVANNI, A. et al. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.4ªed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ AGB Sessão Porto Alegre, 2003.

PEREIRA, R; CANO, M. (coord.). Geografia. Volume 7. São Paulo: Blucher,2012.

REICHWALD JR. G. Leitura e escrita na geografia ontem e hoje. In: NEVES, I. (org.) *et al.* Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

CAVALCANTI, L. O ensino de geografia na escola. Campinas: Papyrus, 2012.

SCHAFFER, N. Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens da geografia. In: NEVES, I. (org.) *et al.* Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.Porto Alegre: Editora da UFRGS, .

ANIMAÇÃO CULTURAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTINUAÇÃO DE RELATO ¹

Lucas Leal²

Este trabalho busca apresentar caminhos para formação pedagógica através de políticas públicas de educação, cultura e arte, a partir da animação cultural. Utilizaremos como base *pesquisa-ação* iniciada março de 2013 na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFp-UERJ). O projeto foi pensado para disciplina *Educação, artes e Ludicidade* (exclusiva para pedagogia) e acabou sendo integrado com outras disciplinas, como *Sociologia da Educação* (Licenciaturas); *Sociologia e Educação I* (Pedagogia); *arte e educação* (Eletiva/Licenciaturas). A temática central escolhida foi: *Animação Cultural: Conceitos e ação*. Concepções dos Estudos Culturais Contemporâneos possibilitam compreensão da necessidade de formação de cidadãos atuantes, conscientes e participativos, exigindo capacitação continuada dos educandos em relação à leitura e interpretação da cultura visual que os cercam. Trata-se de discutir concepção estética artística hoje, não somente construída em espaços eruditos. Assim, todos podem e devem produzir/consumir/elaborar atividades artísticas. Como objetivo geral quer-se construir rede de animadores culturais a partir da filosofia dos “Círculos de Cultura”, compreendendo conceitos filosóficos do educador Paulo Freire, onde a práxis autêntica surge no processo pedagógico dialógico e conseqüentemente dialético. No artigo iremos relatar o último evento *Cine-Sarau Ar-te: Um dia*, ocorrido em 07/08/2014, onde além de elaboração de um filme/teatro pela Turma de *Arte e educação* (T1), tivemos pintura com stencil e performances musicais. A formação teórica/artística com intuito de experienciamento em cinema pelos futuros educadores contribuiu para reflexão sobre a recente Lei 13.006 de 26 de junho de 2014 (obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais nas escolas de Educação Básica como componente curricular complementar).

Palavras-chave: Animação cultural; Cinema; Políticas Públicas; Pesquisa-ação.

¹ A pesquisa não recebe financiamento pelo vínculo institucional do docente só permitir atividades “de ensino em graduação”.

² Historiador e ator, mestre em políticas públicas em Educação. Contato: lealfpueerjucas@hotmail.com

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este trabalho busca apresentar caminhos para formação pedagógica através de políticas públicas de educação, cultura e arte, a partir da animação cultural. Utilizaremos como base *pesquisa-ação* iniciada março de 2013 na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFp-UERJ).

Com base no ensino presencial da animação cultural, desenvolvemos atividade coletiva no intuito de experienciar a teoria na prática³. Dificuldades de tempo; horário e interesse serão abordados no intuito de repensar questões que surgiram após realização da *pesquisa-ação*.

O projeto foi pensado para disciplina *Educação, artes e Ludicidade* (exclusiva para pedagogia) e acabou sendo integrado com outras disciplinas, como *Sociologia da Educação* (Licenciaturas); *Sociologia e Educação I* (Pedagogia); *arte e educação* (Eletiva/Licenciaturas). A temática central escolhida foi: *Animação Cultural: Conceitos e ação*.

Apresentam-se questões encontradas:

- 1- Como superar o mutismo social em uma sociedade que vive resquícios de sua Inexperiência democrática?
- 2- Como discutir acesso a cultura e arte eruditas com intuito de reinterpretar os mercados de bens simbólicos, elaborando visão de cultura popular em espaço universitário?

Destaca-se uma característica do contexto específico da atividade e a relação institucional:

- 1- Pouco contato artístico por parte dos discentes e ausência de locais próprios para isto no entorno e na própria instituição de ensino, conseqüentemente, discutir arte/política foi uma “novidade” no geral.

Como criar algo se não conheço nada sobre? Por que falar nas aulas e participar se posso ficar calado, chegar atrasado, não ler, e continuar assim minha “formação profissional”? E o dia-a-dia, trabalhos, e outras atividades, inclusive acadêmicas? Como fazer desenvolver nos alunos o gosto pela cultura, pela arte, pela participação política e transformação social através da educação? Como utilizar recursos culturais não como recurso econômico, mas como possibilidade crítica?

Concepções dos Estudos Culturais Contemporâneos possibilitam compreensão da necessidade de formação de cidadãos atuantes, conscientes e participativos, exigindo capacitação continuada dos educandos em relação à leitura e interpretação da cultura visual que os cercam.

³ Sobre o Cine-Sarau Ar-te: Um dia (2014.1), ocorrido em 07/08/2014 na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Ffp-Uerj) em São Gonçalo.

A partir deste evento e do artigo em questão, concretiza-se passagem de etapa na pesquisa⁴, onde os primeiros passos em 2013.1 com inserção de atividade com Educação em Direitos Humanos (EDH) e cineclubismo virtual; 2013.2 com atividade de criação virtual; e 2014.1 com desenvolvimento de atividade presencial com auxílio para divulgação em meio virtual⁵. Um desafio para 2015 será desenvolver a re-edição, re-pensando as questões do que foi desenvolvido, lembrando a mesma durante o processo e propondo novas questões.

A intervenção contínua e a re-elaboração do evento corroboram com questões artísticas do teatro, cinema e performance, onde o artista re-faz, ou re-apresenta suas ações, intervenções, ou obra artística no mesmo espaço ou em outro. O cinema e o teatro são tradicionais nisso. Hoje há a re-performance. E aqui a ideia é pensar no re-evento. A expectativa é estar dando continuidade para as ações de animação cultural, mesmo que mudando o grupo a desenvolver as ações. O que não impede de convidar novamente os membros das ações de animação cultural anteriores.

Trata-se de discutir concepção estética artística hoje, não somente construída em espaços eruditos. Assim, todos podem e devem produzir/consumir/elaborar atividades artísticas. Como objetivo geral quer-se construir rede de animadores culturais a partir da filosofia dos “Círculos de Cultura”, compreendendo conceitos filosóficos do educador Paulo Freire, onde a práxis autêntica surge no processo pedagógico dialógico e consequentemente dialético.

A princípio penso no evento primordialmente pelo viés artístico, entretanto, ao se trabalhar questões de arte e política, utilizou-se questões sociológicas, com forte presença de questionamentos sociais, mesmo que explorando ainda questões subjetivas da *psique* dos envolvidos. Um elemento que interliga essas questões são os contos de fadas e as fantasias, que despertam interesse para um mundo (real) imaginado.

O limite entre realidade e ficção, expressão subjetiva e questionamento social são de ordem ainda mais complexas, quando diz respeito a atividade acadêmica. O que retorna a questão de *inexperiência democrática*. Os alunos não estão acostumados a criarem algo próprio, tampouco optar pelo *não-criar*, que também é uma postura política.

Há, em determinados momentos, a vontade de separar em grupos, os que querem, os que não querem, e aqueles que estão em dúvida. O que levaria sempre o evento a ficar no Plano de idealização pelo tempo-espaço (em 2014.1 as disciplinas eram de 30h ou 2 créditos). Ou seja, não teria intuito de realizá-lo. Elaborei proposta de oficina de animação cultural para o Encontro Nacional dos Estudantes

⁴ 2014.2 As atividades de artes serão com animação cultural e cineclubismo virtual elaborado pela própria turma; e com outra turma estou trabalhando o corpo na educação escolar através do teatro. justifica-se pois já estiveram 2013.2 atividades com internet e cinema, e 2014.1 trabalham desenho com outro docente, por isso optei por teatro.

⁵ Abriu-se evento no *facebook* e convidamos o máximo possível de pessoas para participar.
Link: <https://www.facebook.com/events/1452228085063479/>

de Pedagogia, pensando justamente na ideia de idealizar um projeto de animação cultural⁶.

Este artigo, integrado a uma pesquisa-ação na formação de professores, tem ainda o intuito de relatar o último evento *Cine-Sarau Arte-te: Um dia*, ocorrido em 07/08/2014, onde além de elaboração de um filme/teatro pela Turma de *Arte e educação* (T1), tivemos pintura com stencil e performances musicais. Abaixo programa da disciplina Arte e Educação.

Na disciplina trabalhou-se proposta teórico-metodológica apresentada durante a prova para professor substituto da FFP-Uerj: 1- Campo teórico e metodológico; 2- Historicidade dos conceitos e o do tema escolhido; 3- Objetivo das escolhas para formação de professores.

Dentro da formação de professores, discuto conceitos a partir da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2008); adotando outras duas perspectivas, dos “círculos de cultura” (Paulo Freire, década de 1960) até a “animação cultural” (Buarque de Hollanda, 2004; Melo 2002,2004,2006).

Estes conceitos se associam com a perspectiva de Reinventar a Escola (Candau, 2004), atualizando conceitos da cultura na educação como caminho para formação crítica dos professores/educandos (discentes da referida Instituição).

O tema escolhido, para elaboração da pesquisa-ação é, portanto, didática e metodologia de ensino e aprendizagem, com acepção historiográfica para disciplina de artes e educação⁷. Parti da concepção que o futuro educador deve apreender novas perspectivas filosóficas sobre formas de ensino, compreendendo transformações sobre cultura (e arte) na educação.

A escolha de tratar sobre cultura na educação na disciplina citada é com intuito de apresentar principalmente a importância de perceber aspectos de técnicas e tecnologias e a sua utilização na educação (Vieira Pinto, 2005, Vol. I). Isto porque, segundo Rosa Maria Fischer (2007) as “novas tecnologias” também são uma nova forma de opressão, e o educador precisa estar em sintonia com as mudanças tecnológicas.

Neste sentido, o professor interessado nessas transformações (históricas) das ferramentas educacionais, deve estar atento que os jovens e as crianças cada vez mais se apropriam da tecnologia no seu cotidiano. Por isso, justifica-se um novo planejamento histórico e filosófico (como dito antes) para formação crítica desse sujeito futuro educador.

Tendo em vista essas questões, em cumprimento ao artigo 214 da Constituição nacional de 1988, o novo PNE (Plano nacional de Educação 2011-2020) indica na meta 06 para implantação de 50% das escolas públicas em tempo integral, com tempo igual ou superior a 7h de permanência do aluno na escola ou em atividades da escola. Para isso propõe estratégias, entre elas, atividades extras em espaços comunitários públicos (museus, teatros, centros culturais...).

⁶ Também fiz isso na primeira turma de artes em 2013.1. Em setembro não pude ir para Pernambuco onde aconteceu o encontro por falta de tempo hábil para conseguir financiamento de passagem.

⁷ Salienta-se que o evento ocorreu também integrando turmas de sociologia da educação, entretanto, foi todo elaborado coletivamente pelas duas turmas de arte e educação (disciplina eletiva para licenciaturas).

Portanto, minha proposta de plano de aula é um objetivo maior, pensando realmente em uma “Reinvenção da escola”, preparando o professor para essas mudanças de postura em relação ao ensinar.

Além de que, a formação teórica/artística com intuito de experiência em cinema pelos futuros educadores contribuiu para reflexão sobre a recente Lei 13.006 de 26 de junho de 2014 (obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais nas escolas de Educação Básica como componente curricular complementar).

Adotando, conseqüentemente uma metodologia histórico-crítica sobre os “círculos de cultura” até a “animação cultural”, tentei inserir os futuros professores com novas perspectivas para o ensino e aprendizagem. Para além da escola e seus conteúdos obrigatórios, pensou-se novos espaços educacionais que dialogasse com a arte e proporcionasse momentos de lazer durante esse processo de formação dos educandos.

E com essa proposta, penso estar preparando profissionais com base nos Estudos Culturais Contemporâneos, para que eles tenham autonomia e iniciativa para pensar a arte a partir das experiências de vida de cada sujeito; compreendidos dentro de determinado contexto histórico-social; com especificidades e necessidades específicas.

Para desenvolver o trabalho selecionou-se o caminho acadêmico relatado no artigo, pela percepção teórico-prática da importância de se repensar currículos escolares (MOREIRA (ORG), 1999) com base nos Estudos Culturais, que compreendem concepções também dos estudos de lazer (Melo, 2004). Por fim, a atividade artística desenvolvida com base em estudos cinematográficos compreendeu todas as outras artes: música, cênica, plástica e literária.

Salientaram-se em sala, durante formação teórica, duas propostas para os grupos: a) Reinventar/repensar a escola, a educação e a arte; b) Pesquisar uma educação para além da escola. Como atividades as turmas de Arte e Educação organizaram um CINE-SARAU que incluía: Definir data; horário; local (na própria instituição.); Conseguir autorizações (criar comissão); Viabilizar evento (atividade de envolvimento coletivo); Entrega de relatório no dia do Cine-Sarau sobre a participação individual na atividade e autonota entre 5 e 10.

Após discussões sobre sociedade, cultura, arte, política... surgiram as inquietações e insatisfações dos discentes: *A própria Instituição de ensino*. E pressupondo minha paradoxal posição de mediador cultural institucionalizado, e facilitador das questões que surgiam, ao propor atividade criativa, crítica, com base “nos círculos de cultura a animação cultural”, proporcionei espaço para questionamentos sobre o contexto em que eles estão inseridos.

O estudo seguiu base teórica/filosófica a partir de Paulo Freire e chegando em Vitor Melo de Andrade, onde percebemos ao longo do semestre que o diálogo seria necessário e fundamental para concretização da atividade coletiva. Abaixo programação final do evento:

- Sinopse: Imagine um dia inteiro de conversas, poesias, filmes e diversão. Vamos ter café da manhã, uma tarde inteira com filmes e brincadeiras, além de música, poesia, contação de história, intervenções e banquete de encerramento. A proposta é integrar os alunos da Ffp-Uerj em um evento artístico-cultural co-produzido coletivamente com alunos de Sociologia da Educação e Arte e educação.
- Programação:
 - 9:00 as 12h – Café da manhã Sociológico - #PARTICIPE
 - 12h as 14h – Almoço coletivo
 - 14h as 19:30min – Cine-Sarau - #exibiçãodefines + Palco aberto + Performances + Microfone Poético + Isopozinho + Sanduba Rasta + + o que vier
 - 14:00 – 14:40 – Filme/teatro com alunos de Arte e Educação (T1) “(In)Formados e Ffpdidos: O Conselho de classe”
 - 14:40 - 15:00 - Poesias
 - 15:00 – 16h - Música e brincadeiras
 - 16h as 18h – Instalação Móvel no Hall do Auditório – #COLABORE
 - 18h – Contação de História com Simone André
 - 18h e 30min Conversa com Ana Beatriz Domingues sobre "Delírios urbanos - Grafitti é vandalismo, pichação é arte"
 - 18h as 19 e 30min – Intervenção: Pintura de Stencil com alunos de Arte e Educação (T2) “Choca Ffp: É hora de mofar”
Performance de fogo com Lucas Leal (CONFIRMADA AUTORIZAÇÃO)
 - 19 e 30min as 22h – Banquete Sociológico
 - LEMBRANDO DE LEVAR MATERIAL ESCOLAR PARA DOAÇÃO
#EVENTOGRATUITO
#PROGRAMAÇÃO COLETIVA

CONSIDERAÇÕES

O maior desafio de trabalhar com animação cultural agora é perceber que nem todos são *animados*, e além, nem todos tem interesse por cultura e arte como manifestação educacional. Interessante compreender, mesmo através do que consideramos cultura(s) no seu amplo sentido, a maioria das pessoas estão muito aprisionadas as suas rotinas e se torna algo penoso a construção coletiva.

Outro fato que destaco no artigo é a relação da animação cultural na formação de professores, onde muitos já estão inseridos no mercado de trabalho e/ou não pretendem ser professores. Assim, fica ainda mais complexo “animar” quem “não quer se animar”.

Algo surpreendente, no entanto, foi a condução dos conceitos, com vista na prática ou não. Ou seja, sempre deixei claro em sala de aula que não deveria ser algo impositivo, e que não me importava com a concretude do evento (mesmo desejando isso). Então, ao solicitar relatório sobre a participação deles na elaboração/produção juntamente com comentários sobre a didática do curso *arte e educação*

(Disciplina eletiva para todas as licenciaturas), estava ainda pensando nos dados fornecidos.

É muito mais interessante para mim hoje, perceber sobre o processo do que sobre a realização, até porque, eu não achava que o evento aconteceria. E, por fim, creio que aconteceu porque eu quis. Abri o evento pela FanPange no meu projeto na Unirio, que já funciona desde 2011, convidei todos do meu facebook, fiz a imagem (que era obrigação deles) usando minimamente a imagem elaborada por eles em Power Point.

Ao escrever sinopse, juntar as duas turmas de artes e convocar também as turmas de sociologia da educação, consegui criar um vínculo maior entre eles e o evento. E todos dependente de mim. Não teve muita proatividade, mas quem quis meter a *mão-na-massa* fez sem muita objeção. Tentei respeitar ao máximo as propostas e as vontades. Acredito que por ter meu próprio projeto de arte “bem sucedido” eu já não fique mais preocupado com detalhes.

Claro que meu projeto poderia ter evoluído mais. Como o próprio trabalho na Ffp-Uerj também. Acredito que isso só seria possível com atuação efetiva no quadro de educadores da instituição. O caráter provisório da atuação pedagógica é algo que de ambas partes, discentes e docentes, não faz o projeto “decolar”. Necessitaria de bolsistas e recursos. Mas isso foge um pouco do que penso também, que é a própria sustentabilidade de projetos de cultura e arte “periférica”.

Esclarece-se, pelo vínculo institucional do docente só permitir atividades “de ensino em graduação”, o projeto não ter agência financiadora, e por isso as atividades são e em horário das disciplinas e não como em atividades de extensão universitária, por exemplo, com variações de local e horário. Salienta-se, que por tal questão, o projeto acontece como atividade proposta dentro do programa, das disciplinas ministradas na Instituição. São, portanto, metodologias, com base na “pesquisa-ação”, como também, na perspectiva do professor-pesquisador. O artigo, assim, é uma reflexão que quer expor pontos e contrapontos de uma atividade docente-discentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSMANN, H. . **A metamorfose do aprender na sociedade da informação**. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000.

CANCLINI, N. G. . **Culturas Híbridas**. São Paulo: Edusp, 2003.

_____. **Leitores, espectadores e internauta**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CANDAU, V. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000a.

_____. **Ensinar e aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

_____. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos.** Revista **Educação e Sociedade**, vol.33, jan-mar 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença.** In: cadernos de pesquisa. n. 116, p. 252-262, julh 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas.** Revista Brasileira de Educação, vol 12, nº 35, p.290-299, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade.** RJ: Paz e Terra, 2005b.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005c.

HOLLANDA, H. H. O. B..**A contribuição dos Estudos Culturais para pensar a Animação Cultural.** Licere, BH, v.7, n.1, p.101-112, 2004a.

_____. (org.). **Cultura e Desenvolvimento.** RJ: Aeroplano, 2004b.

JORDÃO, R. S. **.A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão.** In: Anped, Caxambu, 2004.

MELO, Victor. A. de. **A cidade, o cidadão, o lazer e a animação cultural.** Licere, Belo Horizonte, v.7, n.1, p.82-92, 2004.

_____. **A animação cultural: conceitos e propostas.** Campinas, SP: Papirus, 2006.

PINTO, Álvaro V..**O conceito de tecnologia.** RJ: Contraponto, 2005. v. I e II.

SAVIANI, D..**Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

YÚDICE, G. . **A Conveniência da Cultura. Usos da Cultura na Era Global.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004.

O EDUCADOR: FORMAÇÃO DOCENTE O CINEMA E A FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIA DE MONITORIA ACADÊMICA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Mateus da Silva Pereira

INTRODUÇÃO: ARGUMENTOS, ROTEIROS E APOIADORES

Neste artigo apresento o trabalho que desenvolvi como monitor, com o auxílio e encorajamento das professoras Maria Aparecida Bergamaschi e Doris Bittencourt de Almeida, nas disciplinas de História da Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Este trabalho consistiu em uma tentativa de utilizar o cinema como linguagem e como leitura obrigatória da disciplina e dos desafios originados desta aposta. O roteiro está dividido em três momentos principais, um primeiro de apresentação da metodologia e da proposta, o segundo de explicitação dos conceitos que orientam e o terceiro de comentário sobre os resultados e reflexões dos estudantes.

Também estão presentes como personagens deste artigo Jaques Aumont, Marcos Napolitano, Francis Vanoye, Anne Goliot-Leté e Grace Thiel de quem retomo conceitos.

1. “TEMA DE ABERTURA: PLANO GERAL” CINEMA, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A MONITORIA

Durante o período no qual desenvolvi as atividades e o papel de monitor nas disciplinas de “História da Educação: Europa e Américas”, especialmente em 2012 e 2013, fui convidado pelas docentes responsáveis a ter mais protagonismo durante as aulas. E a partir das propostas de cronograma e temas que íamos escolhendo, pensamos em aproveitar melhor os momentos nos quais utilizávamos o cinema em sala de aula, aproveitá-lo como ferramenta de formação docente e não apenas como ilustração de determinado tema ou conceito, dessa forma, organizamos seminários a partir das impressões que os estudantes tinham dos filmes, cito aqui o filme Machuca (Andrés Wood, 2004).

O uso que fazíamos do filme, no entanto, ainda era bastante ilustrativo, ou baseando-se na distinção criada por NAPOLITANO (2010:28), entre uso do filme pelo conteúdo e uso pela linguagem, o filme era utilizado enquanto texto-gerador, “o professor tem menos compromisso com o filme em si, sua linguagem, sua estrutura e suas representações, e mais com as questões e os temas (políticos, morais, ideológicos) que suscita.”. Um dos riscos apontados pelo autor é que não ocorra uma crítica e uma reformulação das questões iniciais, o que aconteceu em alguns dos seminários e debates. Os resultados da reflexão escrita acerca do debate eram variações de sinopses e identificações com um ou outra personagem.

Nesse sentido, passamos a pensar em outras abordagens, e este trabalho é o “argumento, roteiro, produção e execução” dessa outra abordagem. Uma das modificações feitas foi a introdução de um grupo de duas ou três aulas especialmente dedicadas para se discutir cinema, e a partir delas gradativamente tornar o olhar mais sensível à linguagem e ao que ela evoca, tentando equilibrar com nosso ímpeto natural de “embarcar” em um história bem narrada. Esse roteiro (com algumas adaptações e improvisos) foi feito com duas turmas e com as restantes optei por utilizar apenas um “roteiro de questões” – e este seria meu grupo de controle, já que as práticas seriam semelhantes ao vínhamos desenvolvendo.

2. CONCEITOS E FERRAMENTAS: ANÁLISE FÍLMICA E ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL

Como não havia a possibilidade de trabalharmos com a produção audiovisual, que é um elemento chave na “alfabetização audiovisual”, optei por aprofundar as capacidades analíticas dos estudantes. Dito de outra forma, estaria - por limitações da disciplina de História da Educação acompanhando o seu processo de leitura do filme, ainda que não pudessem “escrever” comigo. Nosso objetivo era: que fôssemos capazes de sair da história narrada e passar, ao menos, a discutir cenas do filme. Nesse sentido, utilizei o conceito de análise fílmica de Vanoye e Goliot-Lété¹:

Analisar um filme ou fragmento é, antes de mais nada, no sentido científico do termo, assim como se analisa, por exemplo, a composição química da água, decompô-lo em seus elementos constitutivos. É despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebem isoladamente “a olho nu”, pois se é tomado pela totalidade. Parte-se, portanto, do texto fílmico para 'desconstruí-lo' e obter um conjunto de elementos distintos do propósito do filme. Essa desconstrução pode naturalmente ser mais ou menos aprofundada, mais ou menos seletiva, segundo os desígnios da análise.

¹ Vanoye, Francis; Goliot-Lété, Anna. Ensaio sobre análise fílmica. Campinas: Papyrus, 1994, p. 15.

Uma segunda fase consiste, em seguida, em estabelecer elos entre esses elementos isolados, em compreender como eles se associam e se tornam cúmplices para fazer um todo significante: reconstruir o filme ou o fragmento.

A partir do conceito de análise e operando uma síntese na dicotomia proposta por Napolitano (2010), construí um conjunto de categorias de trabalho, e o imperativo ao se assistir um filme na proposta de sala de aula seria um convite a olhar os detalhes tentando perceber como que cada uma dos elementos constituintes da linguagem do cinematográfica se articulam dentro do filme para produzir sentido ou estranhamento. Dessa forma, utilizamos como orientação para o trabalho as seguintes categorias:

a) Elementos Narrativos, b) Elementos Visuais e c) Elementos Conceituais. Mesmo entendendo que as fronteiras entre esses elementos são extremamente porosas e que eles só produzem significado quando articulados, seu papel só é percebido quando um destes é suprimido da relação com os demais, ou quando a atenção é chamada para ele em isolado.

Essa abordagem imporia também um limite interpretativo já que aponta para os elementos de linguagem e não apenas para impressões, pois “ler” um filme como afirma Thiel (2009:20) não é deixar-se levar pelos caprichos ou delírios interpretativos, existe um limite que a obra impõe ao espectador, ou ao leitor, e esse limite é constantemente negociado com o contexto social, histórico e cultural do espectador/leitor. O que ocorre é uma negociação (tensionada) entre texto-contexto-autor.

Também precisamos considerar, além da arquitetura gramatical do filme, os sujeitos a que ele são expostos e que o interpretam e por ele são interpelados: o espectador.

Segundo Aumont ²:

Esse sujeito [o espectador] não é de definição simples, e muitas determinações diferentes, e até contraditórias, intervêm em sua relação com uma imagem: além da capacidade perceptiva, entram em jogo o saber, os afetos, as crenças, que, por sua vez, são muito modelados pela vinculação a uma região da história (a uma classe social, a uma época, a uma cultura). Entretanto, apesar das enormes diferenças que são manifestadas na relação com uma imagem particular, existem constantes, consideravelmente trans-históricas e até interculturais, da relação do homem com a imagem.

Ou seja, o estudante que está sentado observando o filme, a princípio, sem nenhum trabalho anterior sobre linguagem cinematográfica está sujeito a interpretar as ações – e principalmente a narrativa, a história contada – a partir de sua geografia cultural, de sua “região da história”.

² Aumont, Jacques. A Imagem, Campinas: Papirus, 2009, p.77

O trabalho com os elementos do cinema permite que o sujeito perceba, ou ao menos, distancie-se (na medida do possível) dos seus próprios preconceitos.

Dessa forma, ao trabalhar com cinema em sala de aula de pensá-lo enquanto leitura da disciplina, ao lado dos textos de referência e supõe pensar também em formas possíveis de leitura, e da sua possibilidade no ambiente da sala de aula, tanto da universidade quanto da escola. Pensar uma formação docente a partir do cinema, ou pensar que textos convencionais podem dialogar com textos não convencionais (como pinturas, cinema, peças de teatro e produções literárias em geral) coloca-nos também o desafio de repensar a gestão do tempo e os conceitos que balizam o ensino de História.

3. PRIMEIRO PLANO: 3 PROCESSOS DE LEITURA E REFLEXÃO SOBRE O FILME MACHUCA (ANDRÉS WOOD, 2004)

A partir desses conceitos orientadores iniciei os trabalhos com os estudantes do curso de Pedagogia, na disciplina na qual atuei podemos observar uma grande heterogeniedade nos estudantes, já que esta se situa no primeiro semestre do curso. Na disciplina de História da Educação dois filmes foram discutidos, “Em nome de Deus” (1988) e “Machuca” (2004), o primeiro se referindo a conteúdo disciplinar “invenção do professor e da instituição escolar” e o segundo “invenção da América e educação na América latina”. Irei me ater ao trabalho desenvolvido com o filme Machuca, nesse sentido, como já citei acima, fiz abordagens distintas do filme com os estudantes, uma na qual continuamos desenvolvendo o trabalho como em outros semestres (grupo A), outra na qual apenas fiz uma discussão mais rápida sobre cinema com um texto (grupo B), e por fim, outro grupo que organizei um grupo de aulas com exibição de trechos de filmes e discussão de textos (grupo C). Os três grupos teriam de produzir uma reflexão escrita ao final do semestre, podendo citar cenas, leituras e outras discussões feitas durante o semestre, o tamanho máximo era uma lauda.

Os resultados com o grupo A, não foram diferentes do que esperava, já que foi produção de sinopses e em alguns casos a relação com os conteúdos da disciplina que trabalhávamos. O interessante ocorreu com o grupo B, neste grupo várias estudantes não aceitaram o trabalho com cinema, com o argumento de que “nunca mais conseguiriam assistir um filme por lazer e para se divertir”, ainda assim, algumas estudantes continuaram a construir reflexões no formato de sinopses, narrando a história e estabelecendo algumas conexões com o contexto histórico das personagens, no entanto, fazendo menção também alguns dos elementos citados acima como foi o caso de **M1**, chamando a atenção para o movimento de câmera: “a camera que “treme”, em algumas cenas e que também é um elemento utilizado por reportagens televisivas em cenas de confronto. (...) como se transportassem o espectador para dentro do conflito” e de **M2**, pensando sobre o papel da trilha sonora junto com a câmera “a câmera está

agitada, mostra várias tomadas, passando rapidamente de uma para a outra, e volta-se seguidamente para o rosto de Gonzalo (...) Nesse momento não há música, apenas os gritos e estampidos de tiros criando um sentimento de realidade.”. Ainda que em outros trechos essas duas estudantes estivessem narrando a história, conseguiram desvelar os elementos que as faziam ficar nervosas, apreensivas e tristes.

Com o grupo 3, tive manifestações mais elaboradas de decomposição dos elementos visuais e narrativos e de leitura das cenas, como foi o caso **P1** “Uma das cenas que bastante me marcou (um pouco pela minha relação com a moda e o estudo do vestuário), na verdade, não apareceu. Isto porque desde a entrada do grupo de meninos na escola e até o final do filme (...) a diferença fica marcada nas roupas – mais precisamente na ausência de uniforme. As cenas em que convívio escolar é retratado mostram contantemente, a contraposição entre a pele clara e uniforme escuro versus a roupa clara e pele escura dos meninos pobres”. Também **P2** chama a atenção para os cortes e a iluminação “quase imperceptíveis tornam a narrativa fluida, fazendo o espectador se sentir dentro da vida de Gonzalo, sentindo a luz e a alegria de estar com Pedro, e a sombra e o vazio de se estar em casa.” Outras alunas **E1** e **M3** observam elementos cenográficos utilizados para dar sentido na narrativa também “Outro recorte importante é o das “cenas do muro”, com diferentes mensagens, retratando os momentos de tensão vividos pela sociedade chilena”.

A dinâmica de trabalho com o grupo, utilizando encontros para “apenas” discutir cinema e ver (e ler) cenas famosas de filmes auxiliou que estes pudessem refinar suas capacidades analíticas ao ver os filmes e ser interpelados por eles. De modo que os estudantes passaram a utilizar os elementos isolados, ou em relação, para construir significados tendo noção do processo que faziam, operando uma decodificação e ressignificação das cenas com as quais tiveram empatia.

CONSIDERAÇÕES/CRÉDITOS FINAIS

A partir dos resultados obtidos nesse período de trabalho constato que ao se reformular o papel da imagem, e mais especificamente do cinema, nos currículos, de ilustração e entretenimento para uma linguagem, supõe também pensar em práticas que permitam que os estudantes possam empreender um processo de leitura e também de fruição estética dos mesmos. E que essas práticas, se não articuladas em um projeto interdisciplinar, devem possuir um tempo próprio dentro do currículo das disciplinas. É preciso que se ultrapasse a noção de que “apenas” se trabalhou com filmes, pois o filme é um ponto de concreção de várias linguagens e manifestações culturais, além de ser uma ferramenta provocativa no processo de aprendizagem, também poderíamos dizer, é necessário tempo para pensar, ler e contemplar filmes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUMONT, Jacques. A imagem. Campinas: Papyrus, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula, São Paulo: Contexto, 2010.

THIEL, Grace. C. Movie Takers: a magia do cinema na sala de aula, Curitiba: Aymar, 2009.

Using Film in the classroom: Senior High School English Language Arts, Alberta Learning, 2003.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LETÉ, Anna. Ensaio sobre análise fílmica. Campinas:papyrus, 1994.

CINEHIST NO MORADAS: REFLEXÕES A RESPEITO DO CINEMA COMO INSTRUMENTO NAS AULAS DE HISTÓRIA

Caroline P. Leal

Doutora em História (PUCRS)

Professora SMED/POA

RESUMO

O presente trabalho surgiu da proposta de se trabalhar o cinema como ferramenta no ensino de História. Buscaremos, portanto, apresentar uma reflexão a respeito do uso do cinema nas aulas de História, levantando as potencialidades de seu uso como material didático. Esta reflexão foi elaborada a partir de uma experiência desenvolvida na EMEF Moradas da Hípica, em um curso de verão no ano de 2013, intitulada *CineHist* no Moradas.

Palavras-chave: cinema, ensino de História, material didático.

“Se mergulhar no universo do cinema é poder viver uma grande emoção, por que não aprender também? Será que o cinema é apenas diversão, sem nenhum valor educativo?” Notadamente que não!

Roseli Pereira Silva (2007, p.52)

A sétima arte, além de servir para nosso deleite, pode ser também um outro caminho didático que possibilita o aprendizado, a interpretação e o trabalho reflexivo, tornando o conhecimento histórico muito mais atrativo. Partindo deste princípio, o presente trabalho, tem como objetivo apresentar algumas reflexões elaboradas a partir de uma experiência realizada na EMEF Moradas da Hípica, a respeito da utilização do cinema com instrumento de aprendizagem nas aulas de História.

Antes de partirmos para a experiência propriamente dita, gostaríamos de discorrer brevemente sobre o cinema e suas potencialidades metodológicas. Pois bem, vamos lá!

Um dos objetivos do ensino de História é de que o educando consiga olhar para o outro em tempos de espaços diversos, pois desta forma, “a experiência de cada um nesse sentido se expandiria com a compreensão das experiências dos outros”¹. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que norteiam a prática docente, apresentam como um dos objetivos do ensino “utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal– como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação”². Assim, a crítica e a interpretação de diversos tipos de linguagens audiovisuais são habilidades e competências a serem desenvolvidas também nas aulas de História.

Não é de hoje que estudiosos apontam o uso do cinema como recurso didático: Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Francisco Campos, assim como outros intelectuais ligados à Escola Nova, desde a década de 1930 já assinalavam o potencial do cinema na educação. Contudo, na área da História, foi somente a partir de uma revisão teórica da própria disciplina que se passou a perceber sua importância, bem como a partir da difusão dos meios de comunicação em massa, em meados da década de 1980².

Atualmente, de acordo com Roberte Rosenstone, “a principal fonte de conhecimento histórico para a maioria da população é o meio audiovisual [...]”³ Elas constroem suas representações do passado cada vez mais a partir do cinema e da televisão. Esta visão de domínio do mundo imagético é compartilhada por Critiane Nova, para quem “[...] a imagem domina as esferas do cotidiano do indivíduo urbano. E, em grande medida, esse fato deve-se à existência e à popularização dos filmes ditos históricos, facilitador do processo de ensino-aprendizagem”⁴.

Sabemos que, como salienta Nascimento, o “conhecimento não é ‘algo’ dado pela imagem; é construído a partir de problematizações; e, no espaço escolar, essa construção dá-se na interação entre professor/aluno”⁵. Contudo, justamente por estarmos inseridos em um mundo cada vez mais imagético, tal ferramenta facilita a compreensão do fenômenos a serem estudados. É como se ele tornasse mais “palpável” a discussão.

¹ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998^a, p.55 e 56.

² Apesar da proliferação de estudos no meio acadêmico, bem como da legislação que prevê a utilização da linguagem audiovisual no ensino, se percebe ainda a pouca utilização destes recursos no cotidiano escolar. Alguns fatores poderiam ser apontados para a não utilização do cinema na sala de aula, como por exemplo, a falta de infra-estrutura das escolas, bem como a necessidade de formação dos educadores. NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. Cinema e Ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais* Abril/Maio/ Junho de 2008 Vol. 5 Ano V nº 2, p.12.

³ ROSENSTONE, Robert. História em imagens, história em palavras: reflexões sobre as possibilidades de plasmar a história em imagens. *O Olho da História*, Salvador, v. 1, n. 5, p. 106, set. 1997. O artigo foi publicado, originalmente, na revista *The American Historical Review* (v. 93, n. 5, p. 1173-1185, december 1988), com o título de “History in images/History in words: reflections on the possibility of really putting history onto film”.

⁴ NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da história. *Olho da História*, Salvador, v. 2, n. 3, p.226, nov. 1996.

⁵ NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. Op. Cit., p.12.

Permeada por essa visão, uma de nossas primeiras inquietações era fazer com que esse meio audiovisual não fosse visto meramente como uma ilustração do conteúdo de História, ou então servisse somente para reforçar um texto escrito ou a fala do professor. Precisávamos ir além: como torná-lo um instrumento de reflexão? Como transformar conteúdos discursivos em conhecimento histórico?

De acordo com Marc Ferro, devemos “partir da imagem, das imagens. Não procurar somente nelas exemplificações, confirmações ou desmentido de um outro saber, aquele da tradição escrita. Considerar as imagens tais como são, com a possibilidade de apelar para outros saberes para melhor compreendê-las. [...] analisar no filme principalmente a narrativa, o cenário, o texto, as relações do filme com o que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica e o regime. Pode-se esperar compreender não somente a obra como também a realidade que representa”⁶.

A principal questão a se ter em mente é que o filme é um documento, assim como jornais, revistas, pinturas e tantos outros, e como tal, é um vestígio de seu tempo, cabendo ao historiador questioná-lo. As questões ali apresentadas não são meros relatos do passado, pois o cineasta não reproduz objetivamente a realidade; ele a reconstrói, de acordo com seus interesses individuais ou dos produtores. Este “efeito derealidade” ou “ilusão de realidade”, uma “autenticidade” que deve ser “desmistificada” como outra fonte qualquer⁷.

Outra questão a ser destacada é de que, como nos salienta Pierre Bourdieu, a experiência das pessoas com o cinema contribui para desenvolver o que se chama de “competência para ver”, que permite uma disposição, valorizada socialmente, para apreciar, compreender, analisar e criticar as histórias contadas nos filmes. Tal competência, no entanto, é adquirida por meio de toda uma atmosfera cultural da qual as pessoas estão imbuídas e não somente através da visualização dos filmes.

Jairo Nascimento, em um artigo sobre cinema e ensino de História, sugere um passo a passo a fim de facilitar e potencializar o uso do cinema como instrumento didático. De acordo com o autor devemos: 1. Ver o filme antecipadamente, fazendo uma pesquisa a respeito do diretor e do contexto de elaboração do filme; 2. Elaborar o planejamento: objetivos, temas para discussão, critérios metodológicos e avaliativos; 3. Apresentar o plano de aula aos alunos – sinopse do filme, informações sobre o diretor e pontos para discussão. Quando o filme foi lançado no mercado? O que você sabe do contexto político internacional, na época? E por fim, o passo 4, que seria a análise do filme propriamente dita.

Imbuídos destas considerações foi que elaboramos a oficina *CineHist* no Moradas. Passemos a ela então!

⁶ FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade. In: LE GOFF, Jacques.; NORA, Pierre.(Orgs.). *História: novos objetos*. Tradução de Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p. 203.

⁷ NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. Op. Cit., p.13.

RANZI, Serlei Maria Fische. Cinema e Aprendizagem em História. *História & Ensino*, Londrina, V. 8, edição especial, p. 185-194, out. 2002, p.186.

A EMEF Moradas da Hípica é uma escola da rede municipal de Porto Alegre. Inaugurada há poucos anos (maio de 2009), está localizada na zona sul da cidade, em um bairro relativamente novo, tendo sido uma obra originada a partir das demandas da comunidade, através do Orçamento Participativo. Tem por costume, no mês de janeiro, oferecer um curso de verão aos alunos, com os professores recém-ingressos na rede. Foi neste contexto que pensamos em apresentar uma oficina de cinema e história: era o *CineHist* no Moradas!

Atendemos três turmas, uma de cada ano do terceiro ciclo do ensino fundamental. Desta forma, ao elaborarmos a oficina dividimos em três eixos diferentes: Antiguidade, Medieval e Africanismo. Dentro destes eixos, optamos por partir da escolha do filme - e não de uma temática específica – para executar o projeto. Organizamos o horário a fim de que pudéssemos passar a manhã toda em uma única turma, durante as três semanas de execução do projeto, arranjando da seguinte forma:

CINEHIST NO MORADAS

C 10 – Antiguidade

Tróia

300

Gladiador

C20 – Medieval

Cruzada

Coração Valente

A Última Legião

C30 - Africanidades

O Último Rei da Escócia

Hotel Ruanda

Mandela – A Luta pela Igualdade

Antes de iniciarmos a atividade de visualização do filme escolhido para o dia, primeiramente localizávamos temporal e geograficamente os fatos que seriam apresentados através de uma aula expositiva, como por exemplo:

Filme: Mandela – Uma luta de igualdade.

Localização: África do Sul, Século XX.

Contexto: Apartheid

Após essa parte inicial, partíamos para as considerações a respeito do filme: sinopse, direção, ano de produção. Neste momento, conversávamos a respeito da importância de se prestar atenção nos detalhes dos ângulos, planos e enquadramentos, pois estes apontam para as questões que o autor teve a intenção de ressaltar e entregávamos uma espécie de roteiro de leitura do filme. Tal estratégia, além de orientar a discussão posterior, evitava a dispersão.

Roteiro de Leitura e Discussão

a. Quem é o autor do filme?

b. Qual o tema central do filme?

- c. Você conhece ou já ouviu falar de filmes que abordam o mesmo assunto?
- d. Quando o filme foi lançado no mercado?
- e. O que você sabe do contexto político internacional, na época? Comente.
- f. O filme tem alguma relação com a época em que foi produzido? Comente.
- g. O filme apresenta algum diálogo que expressa a segregação racial?
- h. Alguma personagem chamou sua atenção, em especial? Por quê?
- i. Que imagem o filme reproduz do continente africano?

Encerrada a sessão, partíamos para uma roda de impressões e debates. Apresentamos abaixo, a fim de exemplificação, o plano de aula elaborado para o dia do filme *Mandela – a Luta pela Liberdade*.

Plano de aula

1. Conteúdo: Neocolonialismo e Apartheid
2. Carga Horária: 3horas e 30 min.
3. Séries: 8º ano do ensino fundamental.
4. Conceitos: diversidade étnica; segregação racial.
5. Objetivos: Identificar a construção do processo de segregação racial, a partir do caso sul-africano; conscientizar os alunos que a diversidade racial não implica inferioridade.
6. Metodologia:
 - 6.1. Documentos: o filme *Mandela – a Luta pela Liberdade* (2007), de Bille Auguste.
 - 6.2. Dinâmica, na seguinte ordem: Aula expositiva; Apresentação de objetivos; Exibição do filme; Discussão a partir das questões propostas.
 - 6.3. Recursos e materiais: TV, aparelho de DVD.
7. Avaliação: Participação na discussão da obra cinematográfica; Leitura e análise da atividade escrita.

Acreditamos que tal experiência teve resultados diferentes entre as turmas trabalhadas, sendo em umas mais exitosa do que em outras - talvez pela própria familiarização dos alunos com a temática escolhida e até mesmo em função das faixas etárias dos alunos. Obtivemos, por exemplo, relatos da professora de Educação Artística, já passado um bom tempo da realização da oficina, de que os alunos em suas aulas abordaram a questão do apartheid, trazendo a temática para a discussão em aula. O verão havia sido ganho!!!!

Gostaríamos, assim, de encerrar com a frase de Serlei Ranzei, para quem, a grande vantagem do o cinema é a de que ele “permite compreender o espírito do nosso tempo e aproximar o aluno do passado de uma maneira diferente, abrindo espaços de reflexão sobre a construção da História”⁸.

⁸ RANZI, Serlei Maria Fische. Cinema e Aprendizagem em História. *História & Ensino*, Londrina, V. 8, edição especial, p. 185-194, out. 2002, p.186.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998^a.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. Cinema e Ensino de História: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais* Abril/ Maio/ Junho de 2008 Vol. 5 Ano V nº 2.

ROSENSTONE, Robert. História em imagens, história em palavras: reflexões sobre as possibilidades de plasmar a história em imagens. *O Olho da História, Salvador*, v. 1, n. 5, p. NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da história. *Olho da História, Salvador*, v. 2, n. 3, p.226, nov. 1996.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade. In: LE GOFF, Jacques.; NORA, Pierre.(Orgs.). *História: novos objetos*. Tradução de Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

RANZI, Serlei Maria Fische. Cinema e Aprendizagem em História. *História & Ensino*, Londrina, V. 8, edição especial, p. 185-194, out. 2002.

SILVA, Roseli P. *Cinema e Educação*. São Paulo: Cortez, 2007.

A PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NO ENSINO DE BIOLOGIA EVOLUTIVA

Luís Gustavo da Conceição GALEGO¹

INTRODUÇÃO

O ensino de Biologia Evolutiva é uma das questões-chave no ensino de Ciências Naturais e constitui um dos eixos articuladores dos conteúdos de Ciências e Biologia, na Educação Básica. Diversos documentos curriculares oficiais propõem que o estudo de Biologia tenha como enfoque as questões ecológico-evolutivas (BRASIL, 1999. 2006).

A despeito dessa proposição, muitos professores ainda sentem dificuldades em ensinar Evolução Biológica na Educação Básica. O estudo de Souza (2008) sugere uma manutenção de metodologias tradicionais de ensino de evolução, o que dificulta a compreensão de conceitos fundamentais à Biologia, por um lado, mas que confrontam com outras questões de natureza filosófica como nossa origem, e, em alguns pontos, antagonizam com os pressupostos Criacionistas (REIS *et al.*, 2009). Outros estudos (CARNEIRO, 2004; MEGLHIORATTI, 2004; GOEDERT, 2004; LICATTI, 2005) indicam que os professores tem dificuldade em discutir os conceitos sobre evolução biológica com os alunos, e alguns apresentam uma concepção Lamarckista sobre evolução (TIDON; LEWONTIN, 2004), concepção esta superada pela ciência há mais de cem anos.

As ações voltadas para uma melhoria no ensino de evolução podem ser direcionadas tanto a professores em exercício, quanto aos futuros professores, os alunos-licenciandos. Nesse sentido, Goedert, Leyser e Delizoicov (2006) propõem ações que superem a formação metafísica e de racionalidade técnica

¹ Departamento de Biologia; Instituto de Ciências Exatas e Naturais e Educação (ICENE); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)-contato lguftm@yahoo.com

sobre conteúdos de Biologia e sua integração real com os conteúdos pedagógicos. Uma integração entre os conteúdos seria a proposição de metodologias e estratégias de ensino diversificadas, para que os alunos construam suas reflexões sobre os conteúdos conceituais de Evolução Biológica. Uma estratégia de ensino que possibilita essa interação é a produção áudio-visual utilizando como argumento primeiro conteúdos de Evolução.

CINEMA, EDUCAÇÃO E EVOLUÇÃO

O desenvolvimento das mídias de massa (cinema, televisão e vídeo, sobretudo) criou uma necessidade pela imagem nas populações humanas em suas diversas manifestações culturais, além de serem importantes veículos para a disseminação do conhecimento e da informação (CARVALHO, 2003). O ambiente escolar agrega esses dois aspectos das mídias de massa, sendo o cinema um das mais utilizadas na prática docente em sala de aula.

Alguns fatores são favorecedores da utilização do cinema no contexto escolar (ABUD, 2003). A enorme atração que a produção fílmica exerce, o fácil acesso às produções cinematográficas e as políticas públicas de investimento em recursos de natureza audiovisual são alguns dos aspectos que beneficiam a relação cinema-escola.

O interesse do cinema em sala de aula não é recente. Relatos de pensadores da educação da década de 20 e 30 (BARROS, 1997) já apresentavam o uso da *fotografia em movimento* como recurso importante para o enriquecimento do ensino, principalmente relacionado à instrução e a reprodução da informação (BARROS, 1997). Desse período também emergem os primeiros trabalhos que relacionam Cinema e Educação que apresentavam diversos benefícios em se utilizar filmes como importante ferramenta no desenvolvimento de estratégias de ensino.

Carvalho (2003) afirma que a linguagem cinematográfica pode ser utilizada em processos pedagógicos além da visão tradicional do cinema como simples material ilustrativo e instrucional. Uma das maneiras de se aproveitar das múltiplas possibilidades do cinema enquanto recurso didático é lançar mão de técnicas cinematográficas para o ensino de um ou mais conteúdos. O Ensino de Biologia Evolutiva ainda é pautado principalmente em uma perspectiva tradicional de transmissão de conhecimentos, a despeito das múltiplas possibilidades metodológicas que esse campo de conhecimento da Biologia oferece, dentre ela a utilização de produções áudio-visuais em sala de aula.

Artis (2011) afirma que a limitação financeira não é um real empecilho para a produção áudio-visual, pois uma boa ideia pode gerar um bom filme. De fato, as experiências de Pereira *et al.* (2014) e Galego *et al.* (2014) com licenciandos dos cursos de Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática da UFTM demonstrou que os alunos-licenciandos apresentam alto potencial para a produção

cinematográfica (independente de equipamentos e *softwares* disponíveis) e que diferentes aprendizagens podem ser geradas por meio da produção áudio-visual desses alunos licenciandos.

A PRODUÇÃO ÁUDIO-VISUAL E OS ALUNOS-LICENCIANDOS DA BIOLOGIA/UFTM

Os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFTM tem contato direto com conteúdos conceituais de Evolução Biológica em duas disciplinas: *Princípios Evolutivos*, no 2º Semestre, e *Evolução*, no 8º. Nas duas disciplinas vem sendo proposto, desde o 2º semestre de , que os alunos-licenciandos, em grupos com até cinco componentes, proponham um roteiro, filmem e editem uma produção áudio-visual do tipo curta-metragem, obtendo um produto final com até três minutos.

Para a elaboração do roteiro, cada grupo recebe um artigo científico que apresente uma discussão científica sobre algum tema de Evolução Biológica. A partir da leitura e interpretação do artigo, o grupo propõe um roteiro para a filmagem do curta. A condição é que as questões científicas mais importantes, apresentadas no artigo sejam selecionadas e reorganizadas em informações que possam ser comunicadas por meio de uma produção áudio-visual e que mesmo aqueles indivíduos que não tenham domínio da terminologia científica consigam compreender a mensagem veiculada pelo filme.

Desde a proposição dessa metodologia de ensino, já foram produzidos quase quarenta curtas sobre evolução biológica. A maioria deles está disponível no *Youtube* e muitos deles são utilizados nas aulas das disciplinas com abordagem evolutiva. Os alunos sentem-se motivados a realizar o trabalho e divulgam para os colegas as suas produções.

Além disso, os vídeos produzidos até o momento apresentam diferentes propostas filmicas, que incluem gêneros diferentes (drama, comédia, ficção científica, documentário, jornalismo), utilização intencional de planos dentro do enquadramento, incorporação das técnicas cinematográficas na produção e edição do vídeo.

A título de exemplo, um vídeo produzido pelos alunos de “Evolução” da UFTM, que cursaram a disciplina no º Semestre de teve como referencial argumentativo de base o artigo de Jablonsky (2010), com o sugestivo título “A verdade nua e crua”, que tratava das questões evolutivas relativas a perda dos pelos em humanos. Como resultado do trabalho, produziram o vídeo “Hominídeos Planet” (Disponível em =UUU6RnXck4wD9hcviUvAJ-yw>, acesso em 15/10/2014) no qual apresentam as informações na forma de um telejornal, no qual “cenas” da vida pré-histórica são encenadas pelos alunos e os argumentos seletivo-adaptacionistas que são defendidos no artigo, são explicitados no vídeo.

Os vídeos apresentam coerência com a proposta de permitir a compreensão de conteúdos que podem apresentar alguns entraves para o seu ensino, a socialização de ideias e o trabalho em grupo, além de gerar um produto educacional que pode atingir diferentes pessoas, por meio de sua divulgação pela internet. Além disso, a proposta metodológica é bem diversa daquela que convencionalmente os alunos se

deparam ao longo de sua graduação e possibilita que esses futuros professores utilizem-na em sua prática em sala-de-aula quando compuserem os quadros profissionais de uma escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da produção áudio-visual no ensino de Biologia Evolutiva constitui uma real possibilidade de aprendizagem desses conceitos, além do estímulo à criatividade e a produção de vídeos que conseguem traduzir, de forma clara, os conhecimentos científicos em evolução que podem parecer tão distantes da população.

Além disso, a produção áudio-visual por alunos-licenciandos possibilita o contato desses futuros professores com estratégias de ensino diversificadas, permitindo a integração de conceitos biológicos e pedagógicos e a superação da visão metafísica-racionalista no ensino da Evolução Biológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, K. M. A construção de uma didática da história: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**. São Paulo, v. 22, n.1, p. 183-193, 2003.

ARTIS, A.Q. **Silêncio: Filmando**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, 268p.

BARROS, A. X. M. **O Cinematógrafo Escolar**. I Conferência Nacional de Educação (1927: Curitiba), Brasília: INEP, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: 1999. 364p.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB, 2006.

CARNEIRO, A. P. N. A evolução biológica aos olhos de professores não-licenciados. **Dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2004.

CARVALHO, E.J.G. Conhecimento da história e da educação: o cinema como fonte alternativa. **Revista Comunicações**. Piracicaba, v. , n.2 p.183-193, 2003.

GALEGO, L.G.C.; COSTA, V.G.; RODRIGUES, V. C.S.; PEREIRA, F.L. Técnicas cinematográficas e aprendizagens e o programa de educação tutorial (PET) Ciências da Natureza e Matemática (UFTM). **RELICI**, v.1(1), p. 15-22, 2014.

- GOEDERT, L. A formação do professor de Biologia na UFSC e o ensino de evolução biológica. Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2004.
- GOEDERT, L.; LEYSER, V.; DELIZOICOV, N.C. A formação do professor de Biologia na UFSC e o Ensino de Evolução Biológica. *Contexto & Educação*, v. 76, p. 13-41, 2006.
- JABLONSKY, N.G. A verdade nua e crua. **Scientific American Brasil**, v.94, 2010.
- LICATTI, F. O ensino de Evolução Biológica no nível médio: Investigando concepções de professores de Biologia. **Dissertação**. Bauru: UNESP, 2005.
- MEGHLIORATTI, F. A. História da construção do conceito de evolução biológica: possibilidades de uma percepção dinâmica das ciências pelos professores de Biologia. *Dissertação*. Bauru: UNESP, 2004.
- PEREIRA, F.L.; COSTA, V.G.; RODRIGUES, V. C.S.; GALEGO, L.G.C. Cinematografia e formação inicial de professores: relato de experiência com alunos do PIBID-Matemática (UFTM). **RELICI**, v.1(1), p. 9-14, 2014.
- REIS, P.; BRAGA, R.; LIMA, V.; SANTOS, A.L. Reflexões sobre o ensino de evolução e suas consequências diante da laicidade estatal. Anais. III Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (EDIPE), Goiânia, 2009. Disponível em http://www.ceped.ueg.br/anais/IIIedipe/pdfs/2_trabalhos/gt04_fisica_quimica_biologia_ciencias/trab_gt04_reflexoes_sobre_o_ensino_de_evolucao.pdf, acesso em 13/10/2014.
- SOUZA, C. M. A Presença das Teorias Criacionistas e Evolucionistas em Disciplinas do Ensino Médio (Geografia, História e Biologia): Um Mapeamento dos conteúdos de Sala de Aula Sob a Ótica dos Professores. **Dissertação**. Campinas: UNICAMP 2008.
- TIDON, R.; LEWONTIN, R. C. Teaching evolutionary biology. **Genetics and Molecular Biology**, vol. (1), 124-131, 2004.

LIÇÕES DE UM SONHO: POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM DE UM FILME EM SALA DE AULA, NAS DISCIPLINAS DE FILOSOFIA E HISTÓRIA

Maria Augusta Martiarena de Oliveira
Andréia Meinerz

INTRODUÇÃO

O cinema, importante veículo de comunicação em massa, pode ser utilizado como ferramenta didática para estudantes de todos os níveis de ensino. O presente trabalho refere-se a uma atividade realizada com as turmas de segundo ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática e Administração, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus Osório*, que integrou as disciplinas de Filosofia e História. Para a referida atividade, selecionou-se a obra cinematográfica “Lições de um sonho”, cujo título original é “*Der ganzgrossetraum*”.

Ao promover a exposição da obra cinematográfica anteriormente mencionada, objetivou-se viabilizar a reflexão sobre aspectos históricos e filosóficos do século XIX e da atualidade, conforme serão abordados a seguir, após uma breve explanação sobre a utilização do cinema em sala de aula.

O CINEMA NA SALA DE AULA: OS SIGNIFICADOS DA IMAGEM

De acordo com Abud (2003) o cinema é um dos meios de comunicação que mais têm interessados aos professores com relação à sua aplicação em sala de aula. Para essa autora, vários são os fatores determinantes, tais como a atração exercida pelo cinema e a facilidade de acesso aos filmes. Para Santaella *apud* Pimentel (2011):

A cultura das mídias refere-se ao processo promovido pela criação de redes de complementariedade e, graças à tendência para interligações dos meios de comunicação entre si, tais redes ampliam a dinâmica cultural com novos e complexos fenômenos, (PIMENTEL, 2011, p. 21).

Dessa forma, entende-se que a cultura engloba fenômenos complexos, os quais ocasionam a multiplicação dos meios de comunicação. Nesse sentido, a escola depara-se com esses processos, o que requer que a mesma defina estratégias de trabalho tendo em consideração os novos meios de comunicação. A escola vivencia a disputa do *“discurso limitado do professor e a proliferação de informações aceleradas, fontes diversas de conhecimento e de comunicação que ainda não domina”*, (PIMENTEL, 2011, p.21). A autora ressalta a necessidade de realizar uma análise apropriada, não somente com relação ao emprego e à finalidade de se introduzir na esfera escolar os meios de comunicação, mas da qualidade das informações, as quais podem vir a contribuir com a formação da autonomia do pensar e do agir dos alunos.

Tendo em vista a necessidade de análise e a existência de certo respaldo para a utilização das mídias atuais, faz-se necessário apresentar algumas precauções a serem levadas em consideração quando da utilização do cinema em sala de aula. Os primeiros cuidados ao utilizar uma obra cinematográfica para integrar uma atividade didática está na seleção da mesma, a qual deve ser bastante criteriosa. O filme escolhido deve responder a algumas prescrições: além de relacionar-se com o período que o professor queira trabalhar em História ou a temática em Filosofia, ele deve ser adequado à idade dos estudantes e a sua mensagem adequada ao que o professor deseja. Além disso, o filme deve apresentar os elementos que o docente deseja evidenciar.

Salienta-se que uma obra cinematográfica transmite uma ideia, uma mensagem. O cinema não é um espaço inocente, muito pelo contrário, está impregnado de ideologias. Conforme Pimentel (2011), as mídias possuem um poder de persuasão e manipulação, o que afeta as condições humanas perceptivas. Nesse mesmo sentido, Flüsser (2002) afirma que imagens são superfícies que pretendem representar algo. Na maioria dos casos, algo que se encontra no espaço e no tempo. As imagens são, portanto, resultado do esforço de abstrair duas das quatro dimensões de espaço-tempo, para que se conservem apenas as dimensões do plano. Devem sua origem à capacidade de abstração específica que podemos chamar de imaginação. Logo, estudantes e professores precisam vivenciar uma educação para as mídias, ou seja, precisam desenvolver a sua capacidade analítica para abordar as informações recebidas da mídia.

Deve-se ter em conta que a obra cinematográfica, pura e simples, pode tornar-se um artifício perigoso para a atividade docente. A integração do cinema com a sala de aula deve ocorrer de forma contextualizada, ou seja, o filme selecionado deve ser analisado. Conforme Dubois (1993), toda reflexão sobre um meio qualquer de expressão deve se colocar a questão fundamental da relação específica existente entre o referente externo e a mensagem produzida por esse meio. Trata-se da questão dos modos de representação do real ou, se quisermos da questão do realismo.

Deve-se ter em conta que a reflexão sobre uma obra cinematográfica reside no campo da interpretação. Sobre o processo interpretativo, Pimentel (2011) afirma:

Para estabelecer esse diálogo interdisciplinar observamos três categorias de análise, a saber: o contexto: as condições em que a comunicação se faz presente; a realidade: inserida em um tempo e espaço; e a ficção: a superação do tempo e do espaço que oferece uma experiência poética, assumindo-os sob a dimensão da experiência sensível, a da emoção que o cinema desperta no receptor, (PIMENTEL, 2011, p.29).

Deve-se ter em conta que as imagens fílmicas são permeadas por uma série de elementos, os quais precisam ser destrinchados para que a sua análise efetive-se. Ao verificar-se o contexto de uma produção cinematográfica, desvela-se uma rede de intencionalidades. Dessa forma, é necessário conhecer quem dirigiu, quem produziu e como se deu o contexto de realização do filme a ser trabalhado em sala de aula. Com relação ao contexto, o conhecimento do período em que o filme se insere, tanto o período em que foi produzido como o período abordado pela obra cinematográfica. É necessário perceber que a história é revista com os olhos de cada época, o que permite novas interpretações do passado. Logo, em cada momento, o passado ganha novos contornos. A análise da ficção refere-se aos elementos fictícios, cuja trama porta uma mensagem e permite a experiência poética, ou seja, as sensações causadas pelo cinema.

É preciso, ainda, mencionar a existência de dois tipos distintos de educação com relação às imagens. Pimentel (2011) diferencia a educação “para a imagem”, na qual existe um aprendizado a leitura das mesmas, cuja metodologia envolve a descrição, o questionamento e a interpretação da imagem; e a educação “através da imagem”, na qual essa é inserida dentro de um contexto predefinido e serve como meio ilustrativo para dados teóricos, excluindo-se a presença de outros componentes importantes, somente com o intuito de utilizar a imagem para garantir uma aprendizagem mais atrativa, embora não necessariamente mais significativa.

Ressalta-se, ainda, que a opção de trabalhar no sentido de uma educação “para a imagem e com a imagem” relaciona-se com as necessidades atuais de renovação das análises críticas sobre as tecnologias da informação. Segundo Horta (2010): *“Para os dias atuais, imperioso se faz o questionamento do mito de que vivemos em uma sociedade do conhecimento”*, (HORTA, 2010, p.159). Para a autora, desenvolvimento e tecnologia estão atualmente intrincados no sentido de promover a exclusão de muitos grupos dos mecanismos contemporâneos de prosperidade econômica e social. A autora ressalta, ainda, a necessidade de *“recriar – na prática docente – atitudes reiteradamente críticas perante o mito, hoje renovado pela sociedade da informação, da neutralidade da ciência e da tecnologia”*, (HORTA, 2010,

p.162). O desenvolvimento da capacidade do estudante de selecionar os conteúdos e analisar as informações recebidas é uma das tarefas, a qual a escola deve se dedicar na atualidade. Especialmente, no cenário de uma instituição tecnológica, como é o nosso caso. Precisamos estar atentos para a unidimensionalidade (Marcuse) do pensamento tecnicista e seus mitos que outorgam a ideia deste mito. Além do mais, a exclusão se dá por fora e por dentro do contexto da escola e da sala de aula.

LIÇÕES DE UM SONHO E A ALTERNATIVA AO CINEMA BLOCKBUSTER

Como mencionado anteriormente, fez-se a opção por promover a exposição do filme Lições de um sonho, o qual foi dirigido por Sebastian Grobler e refere-se à introdução do futebol no Império Alemão. A trama inicia-se em uma escola rígida e tradicional, na qual o diretor decide contratar o professor Konrad Koch, o qual esteve afastado da Alemanha por vários anos, para estudar na Inglaterra. O referido professor é contratado para atuar na disciplina de inglês, entretanto, por tratar-se do contexto imperialista do século XIX, os alunos demonstram resistência com relação ao estudo de um idioma estrangeiro. Como forma de enfrentar esse obstáculo, o professor utiliza o futebol como estratégia didática. Embora conte com o apoio do diretor, Koch e suas estratégias não são bem aceitas por seus colegas, especialmente os docentes responsáveis pelas disciplinas de História e Ginástica (tendo em vista que a Educação Física ainda se restringia a esta atividade, durante o século XIX) e de parte do grupo de pais dos alunos.

Embora a trama pareça bastante simples, o filme possui uma linguagem diferenciada em relação às obras cinematográficas mais difundidas na atualidade, as quais são produzidas nos Estados Unidos. Deve-se ter em conta que um dos motivos iniciais para a seleção desse filme foi o fato de sua produção ter ocorrido fora do circuito hollywoodiano, caracterizado por ser um tipo de produção e veiculação hegemônica de uma matriz de cinema, característica da ideologia dominante. Ao mesmo tempo, o filme atendia às prescrições mencionadas no tópico anterior: relaciona-se com o período que o professor desejava trabalhar em História e com a temática em Filosofia; é adequado à idade dos estudantes e a sua mensagem está em consonância ao que as professoras desejam; bem como, apresenta os elementos que as docentes desejam evidenciar.

Além disso, o filme aborda um tema que se mostrou interessante para muitos alunos: o futebol, suscitando interesse entre os estudantes das turmas de ensino médio integrado ao técnico. Destaca-se que, ainda que a linguagem do filme seja diferenciada em relação à hollywoodiana, esse possui uma abordagem singela do tema, ao mesmo tempo em que apresenta aspectos relevantes de serem ressaltados, como o imperialismo e as difíceis condições de trabalho durante a fase de industrialização.

Para a utilização dessa obra cinematográfica em sala de aula, a mesma foi contextualizada tanto histórica, como filosoficamente, promovendo-se o debate sobre: imperialismo, industrialização, Educação

Física e disciplinarização, valores morais e éticos no século XIX e sua continuidade ou ruptura com a atualidade. Com base no roteiro apresentando pelas professoras, os alunos apresentaram uma produção escrita contendo resenha e análise das questões históricas e filosóficas propostas.

NA ERA DOS IMPÉRIOS: O IMPÉRIO ALEMÃO, A INDUSTRIALIZAÇÃO E A DISCIPLINA ALEMÃ

De acordo com Hobsbawn (1997), uma economia mundial na qual o ritmo era determinado por seu núcleo capitalista desenvolvido ou em desenvolvimento facilmente transformar-se-ia em um mundo em que os “avançados” dominariam os “atrasados”, ou seja, um mundo de império. O autor denomina o período entre 1875 e 1914 como Era dos Impérios pelo fato de que foi criado um novo tipo de imperialismo, ao mesmo tempo em que foi provavelmente o período da história mundial moderna em que chegou ao máximo o número de governantes que se autodenominavam "imperadores", ou que eram considerados pelos diplomatas ocidentais como merecedores desse título. O autor cita: na Europa, os governantes da Alemanha, Áustria, Rússia, Turquia e (em sua qualidade de dirigentes da Índia) Grã-Bretanha reivindicavam esse título.

O historiador relaciona a industrialização e a necessidade de resolver problemas gerados pela Segunda Revolução Industrial ao imperialismo. Segundo o autor, ocorreu a fusão da rivalidade política entre os Estados com a concorrência econômica entre grupos nacionais de empresários, o que contribuiu tanto para o fenômeno do imperialismo como para a gênese da Primeira Guerra Mundial. Hobsbawn (1997), ressalta, ainda, que o papel do governo foi decisivo para o crescimento de indústrias, inclusive da indústria bélica.

O autor destaca, ainda, que no período de 1880 a 1914, o nacionalismo teve grande avanço, ao mesmo tempo em que seu conteúdo ideológico e político transformou-se. Destaca-se que, segundo Hobsbawn (1997), a palavra "nacionalismo" apareceu pela primeira vez em fins do século XIX e descrevia grupos de ideólogos de direita na França e na Itália, que se opunham aos estrangeiros, aos liberais e aos socialistas. Contudo, esses grupos mostravam-se a favor daquela expansão de seus próprios Estados, característica de tais movimentos.

Tais aspectos podem ser percebidos no filme: primeiramente, trata-se da introdução de um esporte criado em um dos Estados imperialistas e a dificuldade de aceitação de um elemento estrangeiro no Império Alemão. Em segundo lugar, o ensino de uma língua estrangeira. Sabe-se que as instituições educacionais constituem-se em importantes espaços de doutrinação, dessa forma, os estudantes já haviam sido disciplinados a compreender negativamente elementos de outras culturas. Além disso, anteriormente mencionou-se a afirmação de Hobsbawn (1997) sobre o papel do governo na indústria

bélica, dessa forma, pode-se destacar que as disputas coloniais levavam ao aumento das disputas entre os estados europeus. Sendo assim, os jovens eram disciplinados a prepararem-se para a guerra contra as outras potências imperiais.

Outro aspecto presente no filme é a industrialização e o trabalho infantil, o qual é representado por um estudante proletário possui bolsa de estudos na escola e dedica-se ao estudo enquanto sua mãe trabalha em uma fábrica. As duras condições de trabalho são representadas. Além disso, ao ver-se injustamente expulso da escola, o jovem proletário vislumbra apenas a possibilidade de unir-se à sua mãe no trabalho na fábrica.

Com relação à Educação Física, durante o século XIX essa disciplina era denominada Ginástica (Turnen) e era constituída por uma série de exercícios físicos que visavam disciplinar e higienizar os corpos. Deve-se ter em conta que a educação e a higiene estavam estreitamente relacionadas, estabelecendo-se como dois aspectos de uma mesma problemática, tendo em vista que a higiene do corpo atuava significativamente para representar a higiene do caráter. Destaca-se que a ginástica alemã foi introduzida também no Brasil e utilizada como referência curricular até a sua substituição pela ginástica sueca.

Aos elementos de disciplinarização presentes na disciplina de ginástica, o futebol foi apresentado como uma alternativa esportiva. Todavia, os valores presentes no esporte destoavam da proposta imperialista: companheirismo, fairplaye atuação em equipe. O futebol foi, então, utilizado como estratégia para o estudo do idioma inglês entre os estudantes, os quais passam a ter uma vivência escolar menos competitiva, o que permite, inclusive, a aceitação do jovem proletário pelos membros mais preconceituosos do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao utilizar uma obra cinematográfica produzida fora dos limites hollywoodianos, as docentes de Filosofia e História buscam promover uma alfabetização cinematográfica nos estudantes do Ensino Médio integrado ao Técnico. Entende-se que a leitura de filmes se dá a partir de experiências vivenciadas pelos estudantes. Tendo em vista que a experiência massiva é aquela relacionada aos filmes produzidos em grandes estúdios cinematográficos, notadamente nos Estados Unidos. Tais filmes apresentam enredo semelhante e estão impregnados da ideologia dominante. Além disso, essas produções apresentam um determinado tipo de linguagem, que, na maior parte dos casos, é bastante simplista. Dessa forma, torna-se necessário reaprender a ler obras cinematográficas diferentes.

Como mencionado anteriormente, o filme selecionado possui uma abordagem relativamente simples, porém, a linguagem é diferente da utilizada nos estúdios hollywoodianos. Nesse sentido, faz-se à introdução dos estudantes a outro tipo de cinema. Além disso, o filme selecionado atende aos

requisitos que ambas as disciplinas pretendem abordar, ou seja, é ambientado no século XIX, apresenta a temática da disciplinarização e do imperialismo, bem como o contexto da Segunda Revolução Industrial.

Importante ressaltar que os costumes e os valores morais não estão dissociados do contexto político geográfico e social e, portanto, da cultura de um determinado tempo histórico. Ao observar as características do futebol no cenário do filme, os estudantes, em suas reflexões, deram-se conta de que esse servia para fomentar o espírito de equipe em sua valoração colaborativa entre os jovens estudantes da época, reféns de padrões rígidos de comportamento e sujeitos a certos moralismos, sobretudo no que tange à questão de gênero e recorte social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria. **A construção de uma Didática da História**: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. Revista História, São Paulo, 22 (1), 2003, pp. 183-193.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaio para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2002 – (Conexões; 14).

HOBSBAWM, Eric. **A era dos impérios (1875-1914)**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HORTA, Rosilene. A didática crítica frente ao Toyotismo e às tecnologias informacionais. In: TEIXEIRA, AdlaBetsaida Martins (org.). **Temas atuais em Didática**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p.153 a 176.

PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **Educação e cinema**: dialogando para a formação de poetas. São Paulo: Cortez, 2011.

LITERATURA EM CINEMA NA ESCOLA

Maria Aparecida Fialho Fontanari Martinez¹
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

RESUMO

Este trabalho foi realizado em uma escola pública do município de Alegrete, RS. Realizou-se uma pesquisa ação, de cunho qualitativo com adolescentes de 12 e 15 anos. Inicialmente foi exposta aos alunos a proposta de trabalho e realizou-se uma entrevista gravada com os participantes para que pudessem se ambientar com a realização audiovisual. Viu-se a necessidade de criar estratégias pedagógicas que fossem capazes de envolvê-los e que fizesse com que progredissem em seu processo de ensino-aprendizagem. A partir da trilogia “O Tempo e o Vento” demos vida ao primeiro curta-metragem. O aprendizado foi além da produção audiovisual, os alunos participaram em todos os momentos e aprenderam muito sobre a história do Rio Grande do Sul, com o diferencial de serem sujeitos participantes da história. Com o êxito da primeira experiência, os alunos solicitaram continuar. Diante disso, se realizou mais duas produções audiovisuais e percebeu-se o fascínio que a linguagem cinematográfica exerce nos sujeitos envolvidos.

Através dela é possível trabalhar de forma interdisciplinar, contemplando temas transversais. Educar, desta forma, valoriza no indivíduo sua autoestima, seus aspectos morais e intelectuais. É a valorização do eu no âmbito do coletivo, dentro de um espaço onde muitos não se sentem motivados, mas que, impulsionados pela arte-educação, dela podem não querer sair. Uma escola que queira desenvolver uma linguagem audiovisual como prática pedagógica, seria um espaço educacional renovado, não só em seu currículo mas também no modo de produção do conhecimento. O fazer cinema na escola fundamenta-se nos quatro pilares da educação para o século XXI: Aprender a

¹ Acadêmica do 8º semestre de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, Unidade de Alegrete. cidinhafontanari@hotmail.com

conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos; Aprender a ser; levando os envolvidos a praticar cidadania, construindo bem comum, a dignidade e o respeito à vida, promovendo o desenvolvimento social. Ou seja, possibilita a transformação da vida de crianças e adolescentes através da linguagem audiovisual.

Palavras-chave: adolescentes; audiovisual; curta-metragem; interdisciplinaridade.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, vivemos um período em que as tecnologias têm se apoderado dos indivíduos em todas as idades, principalmente as crianças e adolescentes. Elas são muito importantes na vida das pessoas, mas não devem ser motivo para que os alunos percam o interesse pela aprendizagem. Através delas, as informações chegam num velocidade muito rápida a todos que dela fazem uso e, em contrapartida, a forma como as disciplinas encontram-se estruturadas, torna-se fator desanimador para que os alunos estudem, não estimulam a atividade crítica e nem a curiosidade intelectual.

Face aos aparatos tecnológicos na vida atual e à forma como estão estruturadas as disciplinas, torna-se necessário criar estratégias educacionais que possam encantar os alunos novamente, fazer com que eles queiram estar na escola e, acima de tudo, sentirem-se motivados a estar ali. Eles devem ser incentivados a fazer uso de sua imaginação e criatividade, colocando as tecnologias a seu serviço e aprendizado.

No nível da tecnologia moderna e das complexidades de nossa sociedade, exige-se dos indivíduos uma especialização extraordinária. Esta, todavia, pouco tem de imaginativo. De um modo geral restringe-se, praticamente em todos os setores de trabalho, a processos de adestramento técnico, ignorando no indivíduo a sensibilidade e a inteligência espontânea de seu fazer. Isso absolutamente, não corresponde ao ser criativo. (OSTROWER, 1977, p. 38 in NORTON, 2013, p. 67)

A partir dessa constatação, senti a necessidade de realizar a presente pesquisa, que foi feita em uma escola pública da cidade de Alegrete, RS durante os meses de junho de à dezembro de 2013. Os indivíduos encontravam-se na faixa etária entre 12 e 15 anos de idade, eram muito dispersivos em sala de aula e estavam extremamente desmotivados, sem ter a vontade de estar ali.

A partir de uma pesquisa-ação com uma abordagem qualitativa foi dado início à pesquisa. Partiu-se de uma pergunta de forma geral para saber quais os alunos que estavam interessados em participar da pesquisa, a maioria aceitou o desafio.

Em um segundo momento, realizou-se uma entrevista gravada com os alunos que se propuseram a participar da mesma.

A abordagem qualitativa possibilita entender o sujeito em si e suas relações com os outros, pois nos permite analisar a subjetividade de cada um. Estabelecer relações dinâmicas entre os envolvidos, seu mundo familiar, escolar e social fazem parte deste processo.

Apesar da presença do cinema ser uma constante nessa escola, eles eram muito pouco explorados pedagogicamente pela maioria dos professores, que sequer faziam referências e comentários a respeito deles em sala de aula. Foi então, que surgiu a ideia de aproveitar essa ferramenta de forma ampla e que pudesse vir ao encontro do aprendizado dos alunos.

Após ter sido realizada a entrevista com os alunos e a constatação da pouca exploração educacional dos filmes apresentados nos espaços escolares, o fazer cinema na escola seria uma ferramenta pedagógica motivadora, capaz de impulsionar o processo ensino-aprendizagem nos envolvidos?

Na busca pela resposta, surge então o projeto denominado "Literatura em cinema na escola".

DUARTE (2002, p. 91) nos diz que "Filmes são uma fonte muito rica de pesquisa sobre temas e problemas que interessam aos pesquisadores da área de educação". Essas palavras foram motivadoras para a implantação do referido projeto, que foi também percorrendo o caminho do fazer cinema na escola.

No presente projeto, o conhecimento foi se formando a partir dos anseios e necessidades que cada um apresentava, foi um processo de troca. A partir daí as práticas pedagógicas foram sendo propostas e construídas com a colaboração de todos. O sujeito-observador também participou desta construção.

A escolha dos temas foi realizada a partir do que estava sendo estudado nas aulas, para que o processo de construção pudesse ser interdisciplinar. Realizaram-se estudos sobre a história do cinema e a arte da representação. Foram assistidos filmes, leitura de livros que culminaram com a produção de curtas metragens a partir do eu foi visto e lido. A participação dos alunos aconteceu em todos os momentos, inclusive na construção do roteiro e finalização dos filmes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A ligação histórica entre cinema e educação é de longa data, muitos autores referem que desde a sua criação, existe um caráter pedagógico na maioria deles e que precisa ser explorado por quem deles fazem uso.

DUARTE (2002, p.16): "Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto à leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais".

É evidente a importância que o cinema exerce na formação cultural e social dos indivíduos e quando conseguimos reuni-lo com a literatura, o trabalho se torna mais amplo e completo, o aluno que se torna autor e ao mesmo tempo ator da história que está sendo estudada, sente-se mais confiante e feliz, dessa forma, ele ultrapassa os muros da escola, os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente praticam cidadania.

O ver e o fazer cinema na escola oportuniza a prática da alteridade, ou seja, o sujeito se coloca no lugar do outro e também, ao produzir o filme, ele se torna sujeito participante de forma direta na história que está sendo estudada e representada.

O cinema tem sido um agente facilitador no processo de ensino-aprendizagem, tanto em sala de aula como em cursos de formação de professores.

Por essa nova ferramenta pedagógica de aprendizagem e, ao mesmo tempo, provoca uma sensação de valorização, pois no fazer cinema há espaço para todos, conforme FRESQUET (2008):

Fazer cinema na escola constitui uma possibilidade de exercício dos direitos humanos, em especial das crianças e jovens (p.)

...

Na Pedagogia das Artes, haveria embutidos dois grandes princípios: reduzir as desigualdades e desenvolver nas crianças e jovens a intuição, sensibilidade, espírito crítico, etc. na prática eles se veem tensionados pelo pragmatismo da realidade escolar (limitações de infraestrutura, formação, etc.) e pela utopia, se me for permitido, do “fazer-arte” (p. 5).

No contexto escolar, o fazer cinematográfico aponta para a arte e a criação. Quando trabalhado no sentido de criação, os alunos transcendem serem mero espectadores e tornam-se agentes fazedores de arte, provocando inquietação, eles sentem-se desafiados.

Sendo o cinema um agente de comunicação, diversão e agente transmissor de cultura, é um grande artefato midiático e artístico a ser utilizado na educação, em relação a isso Naujorks (2011), diz que:

Achamos significativo retomar a ideia de cinema como recurso pedagógico potencializador da força comunicativa e expressiva da linguagem audiovisual. Para tanto, é preciso pensar o cinema como dispositivo transmissor de cultura, o que exige, no campo educacional, o domínio de certo saber sobre arte que, por sua vez, movimentam os processos de formação docente através da mediação estética.

Ainda em relação ao cinema como agente que além de transmitir cultura, também a produz, pois suas múltiplas narrativas apresentam vários significados e que de acordo com Fischer (2009, p. 92):

Pensar os modos de operar do cinema e a televisão como fontes especiais de educação do olhar e de transmissão ética e estética de si mesmo [...]. Sem a pretensão de oferecer fórmulas, nem quanto à formação dos educadores muito menos quanto a uma possível metodologia de análise das imagens audiovisuais.

Ao pensarmos no cinema como fonte gerador de cultura, Duarte (2002), nos diz que:

[...] determinadas experiências culturais, associadas à certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais.

A abrangência que o cinema exerce na educação é imensa; esses atores sociais, são as pessoas que assistem, produzem, trabalham com o cinema e para que este continue acontecendo da melhor forma possível, fazendo que cada vez mais se torne uma ferramenta pedagógica indispensável na construção do saber.

Todos esses recursos pedagógicos voltados para a arte-educação não existem sem a presença da estética, que é a grande representação do belo. Neste sentido Souza (1995, p.), refere que:

A questão do belo, em direta correlação com a do bem e a do verdadeiro, tem sido daquelas questões cruciais para o pensamento ocidental em todas as suas fases. Tanto assim que cada uma delas suscitou a criação de disciplinas dedicadas à sua tematização. A questão do bem cabe à ética e à política; a do verdadeiro à lógica e metafísica; e a do belo à estética.

Atualmente, com as novas ferramentas pedagógicas que se apresentam, é possível trabalhar todas as questões de ética, política, lógica, metafísica de uma forma estética e interdisciplinar e uma das ferramentas mais poderosas para que isso aconteça é o cinema, tanto na sua forma já produzida, como as possibilidades de fazermos a nossa própria produção. Quando conseguirmos atingir este patamar de produção a aprendizagem torna-se globalizada para os que dela participam. Aqui, os atores sociais tomam-se os próprios autores de sua história de sua aprendizagem.

O fazer cinema na escola fundamenta-se nos quatro pilares da educação para o século XXI: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos; Aprender a ser; levando os envolvidos a praticar cidadania, construindo bem comum, a dignidade e o respeito à vida, promovendo o desenvolvimento social. Ou seja, possibilita a transformação da vida de crianças e adolescentes através da linguagem audiovisual.

RESULTADOS

Os resultados obtidos foram além do esperado, os alunos melhoraram suas atitudes em sala de aula e sua autoestima foi elevada, a infrequência escolar foi reduzida e, conforme apontado pelos professores houve uma melhora significativa na aprendizagem dos envolvidos no projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arte como educação e cidadania. Disponível em:

<http://ensinandoartesvisuais.blogspot.com.br/2007/11/arte-como-educao-e-cidadania-por-ana.html>. Acessado em maio de 2013.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

FISCHER, R. M. B. Docência, cinema e televisão: questões sobre a formação ética estética. **Revista Brasileira de Educação**. v 14. n , p. 92-103, jan. abr. 2009.

FRESQUET, Adriana. **Fazer cinema na escola**. Projeto de Pesquisa: Cinema para aprender e desaprender. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

FRESQUET, Adriana. **Cinead Brincante**. Rio de Janeiro, UFRJ. Disponível em: http://www.eefd.ufrj.br/files/Resumo_Adriana_F_2009.

GERBASE, Carlos. **Primeiro Filme: Descobrimdo, Fazendo, Pensando**. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 2012.

MINAYO, Maria; DESLANDES, Suely; Gomes, Otávio. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NAUJORKS, Maria Inês; REAL, Daniela Corte; MOHR, Alana Cláudia. **Deficiência, cinema, imaginário e formação docente**. In: Revista Educação Especial. Santa Maria, RS: UFSM, 2011.

NORTON, Maíra. **Cinema Oficina: técnica e criatividade no ensino audiovisual**. Niterói, RJ: Editora UFF, 2013.

SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e Educação**. São Paulo: Cortez, .

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da Literatura**. São Paulo: Ática, .

O EDUCADOR: FORMAÇÃO DOCENTE; CONTEXTUALIZAÇÃO DAS EXIBIÇÕES. NOVOS TALENTOS: VELHAS CONCEPÇÕES SOBRE UM NOVO OLHAR.

**Kueyla de Andrade Bitencourt
Dayane Madureira Silva
Isis Malta Cairo Fonsêca
Luanna Lua Sousa Felício
Priscila Virgínia Salles Teixeira Figueira**

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o Novos Talentos, projeto de extensão, que visa relacionar o cinema e a educação, de forma a utilizar o audiovisual como um recurso pedagógico que auxilie no ensino básico. A partir desta apresentação, realizaremos algumas reflexões baseadas na execução, à luz de discussões teóricas sobre este tema.

O Projeto Novos talentos, institucionalizado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), financiado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), tem por objetivos principais promover atividades extracurriculares utilizando o audiovisual como estratégia pedagógica para despertar o interesse dos alunos para as ciências e carreiras tecnológicas e capacitar professores no ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos de forma dinâmica, criativa e, sobretudo, estética.

Assim, este projeto propõe atividades que estão sendo realizadas em, com alunos e professores de três colégios estaduais, dos níveis de ensino fundamental e médio, situados em Vitória da Conquista, no estado da Bahia. “O audiovisual e os processos de aprendizagem da língua portuguesa e literatura” é um dos quatro subprojetos inseridos no Novos Talentos que tem por objetivo, apontado inicialmente, desenvolver a interface entre audiovisual, aprendizagem significativa, emoção, cognição e criatividade na apropriação dos conteúdos específicos da língua portuguesa e literatura.

Inicialmente fomos capturadas pelo convite para participar do projeto, partindo do interesse com a temática do cinema e da infância. Inicialmente, não sabíamos ao certo sobre a relação entre cinema e educação sugerida. No entanto, a partir de leituras, propiciadas pelo subprojeto, que nos aproximaram a discussão sobre cinema e educação e da experiência inicial de contato com a escolas e a realização

de oficinas, foi possível compreender a proposta do projeto sob outra perspectiva, sendo que em decorrência desse novo olhar, redimensionamos a configuração das propostas práticas.

CINEMA E EDUCAÇÃO

Considerando a importância da educação através do audiovisual, tentaremos nortear as nossas reflexões e expor como se deu a aquisição de uma nova perspectiva capaz de identificar alguns equívocos no Novos Talentos. A cinematografia no âmbito escolar é capaz de atingir seu aluno-telespectador de inúmeras formas e potências, formas essas que são negligenciadas ainda, por não darem ao audiovisual a oportunidade de ser explorado em toda a sua capacidade de formar e reformar conceitos, de expor e camuflar situações, de causar sensações, mexer com os sentidos. Isto não quer dizer que não exista reconhecimento quanto ao poder do cinema, mas sim, que sua utilização poderia ser melhor explorada no âmbito educacional.

Segundo a visão dos primeiros roteiristas russos, no início do século XX, o cinema deveria desempenhar o papel de atuar como expressão da realidade social, em que a lente da câmera ampliaria o conhecimento objetivo da humanidade acerca do mundo, servindo de importante ferramenta para transformá-lo.

John Grierson (1997) defendia a ideia de que a câmera era um meio poderoso de revelação da verdade – ela era o olho aperfeiçoado que os homens não possuíam, era uma nova máquina para se compreender melhor o mundo. A partir dessa perspectiva, John (1997), entre outros, encabeça o movimento que originaria a escola documentarista britânica. Para Grierson (1997), a solução para os problemas sociais se daria com a inserção do cinema na educação.

No começo do século XX D. W. Griffith (1948), procurando adaptar clássicos literários para a linguagem do cinema, propõe o cinema narrativo. Considerando este estilo de cinema tão pedagógico quanto o estilo documental europeu, tendo em vista que a pedagogia se vê intrinsecamente ligada às origens do cinema. Griffith (1948) tinha como objetivo a educação das massas, substituindo em definitivo o “cinema atração” como gênero dominante. A ideia de se usar a cinematografia para potencializar o processo civilizador e formar moralmente os povos foi a base sobre a qual se estabeleceu, originalmente, a relação entre educação e cinema em vários países, incluindo o Brasil.

A cinematografia chegou ao Brasil em 1895, nessa época, a imagem já era recurso didático nas escolas brasileiras, como a lanterna mágica, usada no último quartel do século XIX. Os docentes recebiam uma formação voltada ao uso de métodos educacionais em que a observação tornava-se cada vez mais importante para a definição dos métodos de aprendizagem. Com o avanço tecnológico no que concerne as imagens-técnicas e processos de impressão e reprodução de fotografias e ilustrações, se tornou cada vez mais recorrente o uso do material pictórico como estratégia didática.

Passado alguns anos desde o início da utilização do cinema na educação, é necessário renovar o conceito e o uso de cinema com relação à prática pedagógica. Desta forma, faz-se indispensável para essa desconstrução conceitual, entender o cinema sob um olhar diferenciado, não só voltado à transmissão de conhecimentos científicos, mas também ao seu reconhecimento, principalmente, como arte, manifestação de desejos e pensamento. Assim, segundo Fresquet *et al* (2012), deve-se romper com a tradição de considerar o cinema apenas como uma ferramenta ou instrumento a ser utilizado pedagogicamente em sala de aula, como programação em eventos culturais, ou como uma narrativa entre gêneros textuais, ou seja, é defendida então, a não “instrumentalização” do cinema na prática pedagógica.

O cinema, quando situado no processo mídia-educação, pode ser compreendido a partir de várias dimensões, incluindo a estética, a cognitiva, a social e a psicológica. Segundo Fantin (2006), estas dimensões se relacionam com o educar para o cinema, de modo que utilizam este último, tanto como um instrumento, um objeto de conhecimento, um meio de comunicação, quanto um meio de expressão de pensamentos e sentimentos.

Diante disso, pode-se afirmar que o cinema com fins voltados à utilização pedagógica, transmite um valor formativo, fazendo com que textos e contextos se correlacionem. Assim, como afirma Eugeni (1997 *apud* FANTIN), essa correlação transforma a obra fílmica em “um dispositivo que opera a partir de uma rede de saberes sociais” (2006, p.3), saberes estes que são entendidos de duas maneiras: o saber-objeto, que diz respeito aos conhecimentos e, o saber-instrumento, que retrata as competências. Para que haja a possibilidade de articulação dos saberes sociais, Rivoltella (2005) afirma a relevância educativa do cinema a partir de uma validade (1) alfabética/instrumental, ou seja, a necessidade de se compreender a gramática e a sintaxe da linguagem cinematográfica; (2) cultural, a fim de que a expressão cultural da atualidade possa ser compreendida conjuntamente com a arte, a literatura e seus juízos estéticos e críticos; e (3) cognitiva, permitindo o descobrimento do cinema como espaço de pesquisa voltada para a realidade política e social.

Apesar da necessidade de integração dos saberes, o cinema tem sido utilizado apenas com dois significados, o de cinema como instrumento ou recurso e o de cinema como objeto temático. O cinema, como instrumento utilizado pelas instituições, se reduz ao espaço formativo escolar, sendo utilizado apenas como um recurso didático, o que, segundo Leandro (2001), é um dos equívocos a respeito do estatuto pedagógico da imagem, pois as imagens cinematográficas são utilizadas como um aditivo tecnológico para incrementar processos educativos que já constituem as ciências.

Além de ser tratado apenas como instrumento, percebe-se, muitas vezes, o uso do cinema como objeto temático nas intervenções educativas, o que permite a compreensão de um outro contexto, o da “leitura do cinema”, que ocorre quando há a apresentação, a visão e a discussão do filme com a finalidade de trabalhar a interpretação sobre o filme. Essa leitura das obras, encurta, também,

a potencialidade do cinema, pois retira o entendimento deste como objeto sociocultural, que veicula entre a arte e a linguagem, limitando, assim, a capacidade criativa e subjetiva dos alunos. Essa classificação de Fantin (2006), concorda com o que Leandro (2001) afirma no que diz respeito ao segundo equívoco na relação cinema-educação, pois as imagens passam a ter uma conotação secundária nos processos educativos, tornando a mensagem transmitida pela obra como uma instância primária no quesito importância. Diante de tais conhecimentos, percebe-se que o cinema, apesar de ser reconhecido como arte e instrumento de transformação social, tem sido constantemente subutilizado apenas como uma ferramenta de ensino ou transmissão de conhecimento. Desta forma, percebe-se a necessidade de se desconstruir a visão instrumentalizada do cinema, e para que tal fato ocorra, deve-se rever a validade do processo bidirecional ensinar-aprender que se faz presente na prática pedagógica.

Assim, Fresquet (2007), afirma que compreender o cinema a partir de um novo olhar, proporciona encontrar dentro dos valores sociais, formas de produção cultural que influenciam na aprendizagem. Desta forma, é necessário não só uma visão bidirecional, mas uma tríplice ação do aprender, composta por: desaprender, aprender e reaprender.

O novo olhar sobre a aprendizagem ressalta que é indispensável desaprender, ou seja, a reconstrução de valores e aprendizagens, que por muitas vezes carregam implicações culturais. Assim, desaprender

não significa aprender com o sentido contrário, oposto ou esquecer o aprendido [...] desaprender significa fundamentalmente 'lembrar' as coisas aprendidas que querem ser desaprendidas, ou seja, é aprender a não outorgar lhes mais o estatuto de verdade, de sentido ou de interesse (FRESQUET, 2012, p.9).

Além disso, o processo da tripla ação do aprender ressalta a validade do *re-aprender* que, segundo a autora, não se limita apenas ao aprender, pois estende seu significado no sentido de provocar novas possibilidades de conhecimento por meio da abertura de novos horizontes, a qual foi proporcionada previamente pelo *desaprender*. Desta forma, o cinema pode ser visto como uma possibilidade para obtenção de novas oportunidades, coletiva e individualmente, de maneira simultânea (FRESQUET, 2012). Diante disso, é válido também acrescentar a tais ideias a proposta de Bergala (2008) sobre a relação entre as práticas pedagógicas e o cinema, teoria conhecida por Hipótese-cinema, ou hipótese de alteridade. Segundo Cohn (2013), o principal objetivo de Bergala em sua hipótese é permitir, por meio do cinema e de sua concepção como arte, um encontro com a alteridade, e assim, construir um novo olhar de uma perspectiva estética para o cinema dentro das instituições educativas.

O cinema como estratégia pedagógica deveria ser repensado. Para tal fim, o autor sugere um novo modo de se olhar o cinema, segundo ele o filme deveria ser visto como resultado de um processo criativo, como arte, a partir do qual pudesse ser compreendido, em cada plano, o seu processo de criação e não como objeto de leitura, descodificável (BERGALA, 2008). No entanto, Garcia (2009) explica essa dificuldade de mudança ao afirmar que a cultura é a regra enquanto a arte tem sido a exceção.

A livre circulação da arte por si só, para Bergala (2008), não leva as crianças ao encontro desta. Segundo ele, embora se abra uma gama de possibilidades, se tem observado que as crianças costumam buscar o que é designado pela publicidade no momento em que, mesmo com o livre acesso, são liberados de escolher, pois outros já o fizeram, assim, seguem o que foi aprovado pela maioria. Ainda de acordo com este autor, embora não possa obrigar ninguém a ser tocado, é capaz de promover aos alunos o encontro com o cinema, ajudá-los a entendê-lo enquanto arte e, se tornarem espectadores capazes de vivenciar a emoção da própria criação, pois a arte que se contenta em enviar mensagens não é arte. Entretanto, o cinema tem sido usado como simples instrumento didático, de linguagem ideológica.

O encontro com a obra de arte só é considerada como uma experiência real se for capaz de nos expulsar do conforto dos nossos hábitos automatizados de consumidor, nos fazendo questionar nossas ideias pré-concebidas. Para Bergala (2008), o importante no processo criativo é a aprendizagem e não uma ênfase no produto acabado. Faz-se necessário, assim, “abrir uma brecha na escola para um contato com o cinema como alteridade; como experiência estética e criativa, de uma natureza diversa da habitual entrada na escola” (COHN, 2013, p.184).

De acordo com os autores citados pôde-se perceber que o cinema é proposto em desacordo à visão instrumentalizada que se tem nas práticas pedagógicas atuais, e é atrelado a uma posição questionadora de valores e da própria cultura aprendida. Tal ponto de vista não é compartilhado apenas por acadêmicos que tratam do tema “Cinema e educação”, mas também pelos próprios cineastas, a exemplo do renomado francês Jean Luc Godard. O autor utiliza outro ângulo de análise, o da produção de audiovisual, para rechaçar à tentativa de adaptação cinematográfica à um modelo normativo.

Godard, em sua pedagogia vai trazer uma nova concepção de cinema, influenciado pela Revolução Chinesa, transformando o cinema em espaço de aprendizagem, envolto por um debate político e filosófico. Em suas obras, ele convida o espectador a analisar criativamente a cena (GARCIA, 2009). De acordo com Giorgio Agamben (2009 *apud* GARCIA), o cinema possui duas grandes abordagens: a instrumental, que faz do cinema um meio para transmitir certos objetivos e a mediação, que usa o cinema como um meio para se pensar a si próprio e, que pensa o cinema a partir de sua matéria prima, as imagens. Garcia (2009) interpreta a obra de Godard como mediadora, baseada em duas questões: a totalidade da imagem, isto é, seu caráter háptico (que se refere ao tato) e a montagem. Godard tem uma relação diferenciada com o cinema, ao contrário da submissão de muitos cineastas ao texto original, ele muitas

vezes vai contra o próprio texto. Para o cineasta, adaptar é reescrever com os meios do cinematógrafo e em sua teoria da adaptação vai contra a ideia do texto escrito, o qual, segundo ele, precedeu a imagem e vem, portanto, arruinar a arte cinematográfica ao atribuir à imagem um discurso produzido de antemão na forma de um roteiro de filmagem. Ele defende a ideia de um filme sem roteiro como era feito em seus primórdios (LEANDRO, 2001).

Para Godard, a nova escrita, a escrita do texto cinematográfico, substitui o texto original e incita o leitor a extrair livremente ideias do texto original em ressonância com novas histórias (*idem*). A pedagogia da obra de Godard estaria então, em sua capacidade de ampliar o campo de visão do espectador trazendo para o gênero didático uma contribuição definitiva (GARCIA, 2009).

À respeito do uso pedagógico da produção audiovisual, não só no âmbito ético deve se concebê-lo, mas também no que diz respeito à revolução formal – abandonar as estéticas padronizadas e extrapolá-las visando o teor crítico e enigmático que tal imagem pode oferecer –, imprescindível no aprendizado com imagens. Glauber Rocha, expoente do Cinema Novo, um dos mais importantes movimentos de cinema independente no Brasil, propõe a construção de uma cultura revolucionária através das imagens, revolução esta que seria ao mesmo tempo épica (dimensão poética, a qual deve ser revolucionária esteticamente) e didática (em relação ao caráter científico e ético da obra), visando alfabetizar, informar, educar, conscientizar as massas vistas por ele como ignorantes e alienadas. O uso das imagens na educação só se justifica na medida em que o educador seja também um criador de imagens, e que todos os responsáveis pela criação cinematográfica, sejam também pedagogos em potencial. O objetivo do audiovisual na educação deve ser a (re)construção permanente, em parceria com o objeto de estudo, e só com o objeto - a imagem, sem nenhum compromisso com qualquer discurso que seja, mesmo o pedagógico.

Com essa discussão pode-se perceber que o audiovisual é um instrumento relevante e imprescindível na formação de uma educação embasada no pensamento crítico e na criatividade como forma de reinterpretação e compreensão da obra cinematográfica, comparando com sua realidade e outras, dando à este sujeito capacidade de se pôr, se impor, se expor no mundo, e entender o que se é posto pela sociedade, é embasada também na construção de um poder de análise, e de sensibilização perante os aspectos substanciais e estéticos do cinema. A partir dessas reflexões, faremos uma exposição sobre as experiências iniciais com o “subprojeto de Linguagens”. A partir do contato para articulação das atividades com os docentes do ensino fundamental e dos alunos, durante a realização das oficinas.

OS NOVOS TALENTOS SOB UM NOVO OLHAR

O subprojeto “O audiovisual e os processos de aprendizagem da língua portuguesa e literatura” tem como objetivo inicial transformar o conteúdo da sala de aula em linguagem fílmica e, posteriormente, utilizar os audiovisuais produzidos como recursos pedagógicos para o melhor aprendizado nas aulas.

Diante dessa proposta, e conforme Leandro (2001), de forma inadequada, o cinema é instrumentalizado frequentemente pelas escolas, afinal, estas instituições educacionais o utilizam apenas para exemplificar alguns assuntos científicos, o que não deveria ocorrer, pois isso limita as obras cinematográficas à um espaço formativo.

O projeto Novos Talentos, assim como o subprojeto de linguagens, tem, em seu edital, como resultado pretendido, a “utilização do audiovisual como recurso na integração de saberes para o desenvolvimento do sujeito e da conscientização de sua condição cidadã”. Esse resultado esperado, além de restringir a função do cinema, à integração de saberes, diz respeito à conscientização dessa condição, o que contradiz Fantin (2006), quando esta diz que o cinema é arte, provocando, assim, criatividade e imaginação nos alunos. Em contrapartida, esse caráter de “conscientizar” foi fácil de ser percebido como um desejo da professora de língua portuguesa de um dos colégios envolvidos no projeto, pois, ao conversar com ela sobre possíveis assuntos para as oficinas, ela afirmou que o subprojeto deveria ensinar a variedade linguística aos alunos, de forma que isso passasse uma mensagem de que eles deveriam aprender a se comportar bem, de acordo com o lugar que estavam e, que valores fossem inculcados neles, sendo, assim, tudo o que o cinema, segundo Godard (2008), não quer realizar.

O audiovisual como produto do subprojeto e a tradução dos conteúdos da sala de aula em linguagem fílmica, é outro aspecto importante a ser questionado. Bergala (2008) vai dizer que a importância do cinema está em seu processo de criação, ao passo que este permeia demandas que sobressaem à técnica e, se fundamentam em processos sensoriais, visuais e auditivos, demonstrando assim, que a reprodução do conteúdo prejudica a arte cinematográfica. Godard, citado por Leandro (2001), trás a intradutibilidade do texto literário, pois a tradução de um roteiro previamente escrito arruína a arte cinematográfica, ao privar a interpretação livre do espectador.

Outra questão a ser levantada é a autoridade sobre a forma como o aluno deve interpretar o material audiovisual ao qual ele foi exposto, na tentativa de nortear a análise deste. Como é explicitado no trecho do Projeto “aumento/aquisição da capacidade interpretativa dos alunos a partir da mesclagem de textos literários e audiovisuais; Incentivo à leitura individual e coletiva; Estimulo da capacidade interpretativa dos alunos a partir da mesclagem de textos literários e áudio”. Em uma das instituições que tivemos contato, foi possível perceber a intenção dos professores no audiovisual em enquadrar valores. Bergala (2002) critica a “pedagogia” da análise fílmica adotada em muitas instituições de ensino, realizada em três fases, uma de cada vez, e em ordem cronológica:) analisa-se um plano ou uma sequência;) julga-se o filme a partir dessa análise e) constitui-se, assim, progressivamente um julgamento fundado na análise. Este autor discorda desta perspectiva pois, para ele, o que constitui o julgamento é o gosto, a quantidade de filmes visualizados e as análises livres que os acompanham, que funda, gradativamente, o julgamento que poderá ser pontualmente adotado acerca de tal ou qual filme.

De acordo com a Hipótese-cinema proposta por Bergala (2008), percebe-se a necessidade da não instrumentalização do cinema nas práticas pedagógicas. O autor, desta forma, propõe o cinema como arte que promova questionamentos e desconstrução de eventuais visões engessadas sobre assuntos dos mais diversos, elevando-o a um instrumento de transformação social, construindo assim um novo olhar, para o cinema nas práticas pedagógicas. Como é visto na proposta geral do Projeto Novos Talentos, o objetivo do mesmo é transformar o conhecimento normatizado em audiovisual, proposta esta que vai de encontro à perspectiva apontada pelos autores supracitados, embora este não seja um consenso entre os teóricos da área de cinema e educação. Ao contrário do que sugerem os autores, o Projeto em análise acaba por instrumentalizar o cinema e limitando suas possíveis utilidades dentro do âmbito escolar, além de deixar em segundo plano seu papel como arte.

A crítica não recai sobre a produção do audiovisual em si, pois este pode ser um instrumento pedagógico potente, mas refere-se ao objetivo final de utilização desses vídeos em sala de aula. Além disso, o Projeto Novos Talentos, por meio de sua proposta de transformar o conteúdo ministrado em sala de aula em linguagem fílmica, reforça um modelo de educação bidirecional, no sentido de ensinar-aprender. Percebe-se que, segundo Fresquet *et al* (2012), é necessária uma mudança diante desse paradigma, sendo relevante também acrescentar ao processo de aprendizagem o processo de *desaprender*. Para colocar em prática o terceiro elemento de aprendizagem, o uso do cinema é uma estratégia eficaz, de forma que a partir desta arte os alunos podem desenvolver um papel questionador importante para a desconstrução e para o *desaprender* valores culturalmente impostos e dar lugar à novos aprendizados.

NOTA: O Projeto Novos talentos é realizado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e financiado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRA, Regina Ferreira *et al*. Cinema com e para educadores: uma proposta de extensão universitária. Asaeca, Córdoba, p.1-16, 2012

BERGALA, Alain. A hipótese-cinema: Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink, Cinead-Lise-FE/UFRJ,

COHN, Greice. O ensino contemporâneo da Arte e a Hipótese de Bergala: diálogos e convergências. Pro-posições, São Paulo, v. 24, n. 1, p.179-199, 2013

DUARTE, Rosalia; ALEGRIA, João. Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p.59-80, 2008

FANTIN, Monica. Mídia-educação, cinema e produção de audiovisual na escola. Teias, Rio de Janeiro, v. 8, n. 14-15, p.1-13, 2007

FRESQUET, Adriana (org.). Imagens do desaprender: uma experiência de aprender com o cinema. Rio de Janeiro: Booklink; CENEAD – LISE – FE/UFRJ: 2007. (Coleção Cinema e Educação)

GARCIA, Janaína Pires. A pedagogia em Godard. In: FRESQUET, Adriana Mabel (Org.). Aprender com experiências do cinema: desaprender com imagens da educação. 278. ed. Rio de Janeiro: X, 2009. Cap. 0. p. 0-0

GRIERSON, John. Primeiros Princípios do documentário. Revista Cinemais , Campinas, n. 8, p. 65-66, Nov. /dez. 1997.

LEANDRO, A. Godard contra a adaptação: Carmem e outras histórias do cinema. Alteria, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p.60-71, 2001

LEANDRO, A. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. Comunic. Educ., v.7, n.21, p.29-36, 2001

FLORBELA ESPANCA: DAS PÁGINAS DOS LIVROS PARA A TELA DO CINEMA

João Pedro Rodrigues Santos
Lúcia Maria Britto Corrêa
Orientadora

RESUMO

Muitas são as acepções que o cinema pode ter na sua relação com a educação. No projeto de extensão CINEMA NA UNIPAMPA, que aqui expomos, buscamos refletir como o cinema pode dialogar com a literatura e como os dois podem promover discussões pertinentes. Vamos pautar nossas reflexões na projeção do filme *Florbela* (2012) e sua posterior discussão. O filme *Florbela*, a partir do diário, poemas e cartas escritos pela poeta Florbela Espanca, ficcionaliza a vida da mesma em uma narrativa. Desse modo, refletir-se-á, a partir de nosso arcabouço teórico, sobre como foi feita essa adaptação de textos para uma narrativa cinematográfica. Depois relataremos como foi a exibição do filme e as discussões. Por fim, discutiremos, com base nessa experiência, como o cinema posto em diálogo com a literatura pode fomentar discussões e promover o interesse pela leitura.

1 - CONSIDERAÇÕES INICIAS

Ao olharmos o século XX e a primeira década do século XXI observamos que a literatura e o cinema desenvolveram uma intensa simbiose. As duas artes, a literatura e o cinema, parecem ter um interminável diálogo. Atualmente nota-se que há um aumento na produção de filmes com o roteiro baseado em obras literárias. Grandes produções cinematográficas estão sendo concebidas a partir da literatura. Neste trabalho vamos explicar sobre a adaptação das cartas, do diário e dos poemas da escritora portuguesa Florbela Espanca para o longa-metragem *Florbela*, de , que foi concebido, dirigido e roteirizado por Vicente Alves do Ó. O filme *Florbela* estreou nos cinemas portugueses em e foi um grande sucesso de bilheteria.

No Brasil o filme estreou em 2014. Desse modo, no primeiro momento, vamos fazer considerações sobre a biografia e a obra de Florbela Espanca. Em seguida vamos apresentar alguns pressupostos e conceitos formulados pela professora e pesquisadora Linda Hutcheon em suas obras *Uma teoria da adaptação* (2013) e *Poética do Pós-Modernismo* (1991) que nortearam nossas reflexões. Assim, vamos por em diálogo os escritos de Florbela Espanca com o filme *Florbela*. Por fim, vamos refletir, a partir da experiência que tivemos com a leitura dos textos de Florbela Espanca e a exibição do filme em questão, sobre o cinema como auxiliar nas práticas de leitura.

2 - FLORBELA ESPANCA: UM “AFINADO DESCONCERTO”

Florbela d’alma da Conceição Lobo Espanca foi uma poeta e escritora portuguesa nascida no final do século XIX, no ano de , em Vila Viçosa, no Alentejo. Espanca viveu e escreveu de forma intensa, apaixonada, buscando sempre um (im)possível. A autora elegeu a literatura para expressar a sua dor de existir. Espanca escreveu sonetos e contos. Além disso, deixou um grande número de cartas que trocava com familiares e amigos, além de ter escrito um diário no seu último ano de vida. Diário esse que foi postumamente publicado sobre o título de *Diário do Último Ano*. Florbela Espanca faleceu precocemente, aos anos, no ano de . Em vida Espanca publicou somente dois livros, o *Livro de Mágoas*, em 1919, e o *Livro de Sórora Saudade*, em 1923. Os dois eram livros de poemas. Postumamente foram publicados o livro de poemas *Charneca em flor*, as correspondências de Espanca, o seu primeiro livro de contos chamado de *As Máscaras do Destino*, o *Diário do último ano* e o segundo livro de contos de Espanca, intitulado *O dominó preto*.

A pesquisadora e professora brasileira Maria Lúcia Dal Farra (2012) publicou um livro intitulado *Afinado Desconcerto - contos, cartas, diário* que contém as cartas, os contos e o diário de Florbela Espanca. A pesquisadora apresenta também uma extensa pesquisa sobre a vida e a obra de Espanca. Dal Farra (2012) contextualiza as cartas de Florbela Espanca de acordo com a biografia da poeta e de fatos históricos. A pesquisadora explana também sobre o processo de retaliação e detração que a obra da escritora portuguesa sofreu após sua morte. Florbela Espanca viveu uma vida conturbada e totalmente fora dos padrões que a sociedade impunha. Espanca casou-se três vezes em pleno início do século XX.

Sua obra é melodiosa, repleta de panteísmos e exprime a forma visceral e melancólica que a poeta viveu. A maior tragédia da vida de Espanca foi a morte prematura de seu irmão, Apeles Espanca. A escritora tinha uma profunda amizade e muita devoção ao irmão. O irmão da escritora era piloto de avião e desapareceu quando sobrevoava o rio Tejo. Em homenagem a ele Florbela Espanca escreveu o livro de contos intitulado *As Máscaras do Destino*. Assim, a dor e a morte são duas constantes na obra de Florbela Espanca.

Depois da morte da poeta o governo totalitário de António Salazar e a igreja portuguesa fizeram um grande movimento de censura e demonização da obra de Florbela Espanca. Dal Farra (2012) explica que isso se deu em razão da postura feminista adotada por Espanca. Desse modo, Dal Farra (2012) conclui que Florbela Espanca era uma mulher “inconstitucional” para o seu momento histórico e o governo de seu país. A vida da poeta era um “afinado desconcerto”. No entanto, com o fim do estado totalitário português, a obra da escritora começou a ganhar notoriedade. Enquanto estava viva Espanca passou despercebida pela crítica e pelo público. Contudo, a posteridade parece ter lhe dado valor. Alguns de seus sonetos são considerados verdadeiras pérolas da língua portuguesa.

Florbela Espanca deixou também um precioso acervo de correspondências escritas desde a juventude, assim, temos cartas escritas por ela em diferentes momentos de sua existência. Além disso, temos o já referido *Diário do último ano* que Espanca escreveu em 1930, seu último ano de vida. A partir dessas cartas, do diário, dos sonetos, dos contos e da biografia de Florbela Espanca o diretor Vicente Alves do Ó ficcionalizou a vida da escritora em uma narrativa cinematográfica. Dessa forma, em 2012, foi lançado o filme *Florbela* pela distribuidora Ukbar Filmes. Vamos, então, fazer algumas considerações sobre essa adaptação dos textos de Espanca para o cinema.

3 - FLORBELA ESPANCA: DAS PÁGINAS DOS LIVROS PARA TELA DO CINEMA

Para embasar nossa discussão sobre a adaptação cinematográfica dos escritos de Florbela Espanca nos debruçamos no arcabouço teórico desenvolvido pela pesquisadora canadense Linda Hutcheon. Esse processo de ficcionalização da vida de um autor em uma narrativa que mistura fatos biográficos com ficção é o que Hutcheon chama de “metaficção”. Hutcheon, em sua obra *Poética do Pós-Modernismo* (1991), explica esse conceito de metaficção no contexto de produção de textos literários. Todavia, podemos pensar a metaficção também no cinema.

Uma questão central dos escritos pós-modernos é instaurar um linha tênue entre a ficção e a realidade. As produções pós-modernas colocam fatores exteriores ao texto para dentro do universo ficcional. Fatores como autor, biografia do autor, autoria, entre outros. A inserção desses fatores, que normalmente ficavam externos ao texto, estabelece várias novas “verdades” aos fatos históricos e biográficos contestando a “verdade” oficial. A metaficção coloca em dúvida verdades históricas universalmente aceitas, estabelecendo novas possibilidades. Sabemos que a história é um discurso produzido pelos que detêm um determinado poder. Assim, em alguns casos, ela é construída. Desse modo, a verdade, nas narrativas pós-modernas é relativizada.

Esse conceito desenvolvido por Hutcheon (1991) sobre literatura pode ser pensado também no cinema. No filme *Florbela* o diretor e roteirista Vicente Alves do Ó ficcionaliza a vida da poeta a

partir dos textos escritos pela mesma e também a partir de fatos históricos de Portugal e da biografia de Espanca. No entanto, somente os textos e dados biográficos de Espanca não concretizam uma narrativa fílmica. Temos, então, alguns silêncios que são preenchidos através da ficção pelo diretor do filme. Ao mesmo tempo, temos nesse filme uma revisão de alguns fatos biográficos de Florbela Espanca, a revisão de algumas “verdades” sobre a vida da poeta. O governo de António Salazar (que durou de 1932 até 1968) construiu, após a morte da poeta, a ideia de que Espanca era uma mulher imoral e por isso tinha se suicidado. Foram escritos até livros para explicar o porquê Espanca não deveria ser lida. No filme o diretor prefere deixar a questão do suicídio em aberto. No fim do filme é dito que a poeta morreu de tristeza. Outra sugestão feita pela ditadura salazarista foi a de que Florbela Espanca tinha uma relação incestuosa com seu irmão, Apeles Espanca. O filme refuta essa proposição e mostra que os irmãos apenas tinham uma relação de companheirismo. Esse processo de adaptar a vida de um escritor misturando biografia e obras literárias têm ocorrido com frequência no cinema. Outro exemplo desse tipo de produção é o filme *As Horas* (*The Hours*, 2002) dirigido por Stephen Daldry. Esse filme constrói uma versão para a vida da escritora inglesa Virginia Woolf misturando fatos biográficos, diários e o enredo do romance *Mrs. Dalloway* que foi escrito pela mesma.

Na obra *Uma teoria da adaptação* (2013) Hutcheon (re)significa alguns conceitos sobre adaptação. Hutcheon (2013) expande o conceito de adaptação, desconstrói a clássica hierarquia entre literatura e cinema. Para a pesquisadora não se pode pensar a literatura como sendo uma linguagem superior e a adaptação cinematográfica uma linguagem inferior. Cada mídia tem suas especificidades e possibilidades, desse modo, não podemos querer fidelidade absoluta ao texto literário quando assistimos uma adaptação cinematográfica. Para Linda Hutcheon (2013) a adaptação é ao mesmo tempo “produto” e “processo”. A adaptação é complexa e envolve diferentes linguagens e signos. A pesquisadora pontua que há um aumento no número de adaptações cinematográficas de obras literárias. Isso se deve, na visão de Hutcheon, ao prazer da repetição de histórias conhecidas com alguma transformação. Segundo a autora: “Nas operações da imaginação humana, a adaptação é norma, não a exceção” (HUTCHEON, 2013, p.235). A teórica propõe ainda que a adaptação presta um tributo ao texto “original”. Ela ajuda a despertar o interesse pelo texto fonte, faz com que ele fique em evidencia. Assim, “A adaptação não é vampiresca: ela não retira o sangue de sua fonte, abandonando-a para morte ou já morta, nem é mais pálida que a obra adaptada” (HUTCHEON, 2013, p.234). Ao contrário, segundo a pesquisadora, a adaptação pode “manter viva a obra anterior, dando-lhe uma sobrevida que esta nunca teria de outra maneira” (HUTCHEON, 2013, p.234). Na verdade, a adaptação representa “o modo como as histórias evoluem e se transformam para se adequar a novos tempos e a diferentes lugares” (HUTCHEON, 2013, p.234). Desse modo:

As histórias também se multiplicam quando se tornam populares; as adaptações -como repetição e variação- são suas formas de replicação. [...] Nós recontamos as histórias - e as mostramos novamente e interagimos uma vez mais com elas - muitas e muitas vezes; durante o processo, elas mudam a cada repetição, e ainda assim são reconhecíveis. (HUTCHEON, 2013, p. 234-235)

Então, entendemos que as adaptações são obras de arte que dialogam e dão nova vida para literatura. As adaptações trazem temas que já conhecemos, mas apresentam elementos novos e produzem, então, um (re)encantamento, uma nova experiência estética. Desde as primeiras edições em que foram publicadas, as cartas de Florbela Espanca foram recebidas como uma narrativa epistolar, embora essas correspondências não tenham sido concebidas, em princípio, para formarem uma narrativa. A adaptação fílmica *Florbela* (2012) teve um processo de criação minucioso. O filme acompanha vários momentos importantes da vida da poeta: casamento, seu processo de escrita, a perda do irmão, entre outros. Foi preciso adaptar textos intimistas: cartas, diário e poemas para imagens. É a adaptação do “contar” para o “mostrar” que Hutcheon (2013) explica. A pesquisadora desvela que os cinegrafistas acham signos equivalentes no cinema para esses textos intimistas e mostra alguns exemplos como o *close* para demonstrar intimidade psicológica, a iluminação, os recursos de mudar o plano e o ponto de vista da câmera, o som, as cores, os *flashbacks*, entre outras possibilidades. As cartas de Florbela Espanca exprimem uma melancolia, uma inadequação com o mundo, mas também mostram momentos de sonho, devaneio. A própria escritora disse em uma carta endereçada a uma amiga que suas cartas no futuro talvez pudessem virar uma narrativa:

Nasci num berço de renda rodeada de afectos, cresci despreocupada e feliz, rindo de tudo, contente da vida que não conhecia e de repente, amiga, no alvorecer dos meus 16 anos, compreendi muita coisa que até ali não tinha compreendido e parece-me que desde esse instante cá dentro se fez noite. Fizeram-se ruínas todas as minha ilusões, e, como todos os corações verdadeiramente sinceros e meigos, despedaçou-se o meu para sempre. [...] É esta a história da minha tristeza. História banal como quase toda a história dos tristes Mesmo que a quisessem pôr em romance, não dava para duas páginas; para folhetim também não serve porque lhe falta o enredo, serve só para te maçar, minha querida, não é verdade? (ESPANCA apud DAL FARRA, 2012, p.267-268)

O filme *Florbela* mostra que a história da vida da poeta constitui, sim, uma narrativa bela. O filme adapta essa melancolia e esse lirismo representados na carta acima através da trilha sonora, da fotografia e dos closes nas expressões faciais da personagem de Florbela Espanca. Há também trechos das cartas

que são transcritos quase literalmente para o filme. Como, por exemplo, em um determinado momento de sua vida Florbela Espanca pensa em desistir de escrever, pois acredita que ninguém possuiu interesse em ler seus escritos. Em uma carta endereçada a um amigo intelectual a poeta diz: “Os portugueses parecem-me saturados dos versos e eu, francamente, um pouco saturada de os fazer...” (ESPANCA apud DAL FARRA, 2012, p.288). No filme a personagem de Espanca fala diretamente essa frase para o seu irmão, Apeles Espanca, e não em uma carta para um amigo. Todavia, no filme são mantidas algumas trocas de correspondências. A poeta, apesar da melancolia e da presença constante da morte em sua vida e em sua obra, não parava de sonhar e desejar o infinito.

Gosto imenso de todos os bichos pequeninos, simples, vestidos de pardo, como meu hábito de “Sóror Saudade”, desses que só sabem andar abraçados à terra, em intimo contacto com ela, a terra misteriosa e purificadora, a terra amiga e boa que dum assassino sabe fazer uma rosa, que nos há de lançar a todos nós mais para além, para o céu, para a luz, para os astros onde não chegue a desprezível vaidade dos tolos, a covardia das traições, a baixaza das mentiras, toda esta grotesca comédia humana que me suja e a quem eu não perdôo o sujar-me.[...]

Sou uma céptica que crê em tudo, uma desiludida cheia de ilusões, uma revoltada que aceita, sorridente, todo o mal da vida, uma indiferente a transbordar de ternura. Grave e metódica até a mania, atenta a todas subtilezas dum raciocínio claro e lúcido, não deixo no entanto de ser uma espécie de D. Quixote fêmea a combater moinhos de vento, quimérica e fantástica, sempre enganada e sempre a pedir novas mentiras à vida, num dom de mim própria que não acaba, que não desfalece, que não cansa! (ESPANCA apud DAL FARRA, 2012, p. 353-354)

Podemos ver ressonâncias e equivalências da carta mostrada acima em todo ofilme. Há uma cena em que Espanca começa a sonhar acordada, a devanear. Ela então começa a avançar os ponteiros do relógio com os dedos, como se estivesse manipulando o tempo. Então, as folhas de papel em que estão escritos seus poemas começam a subir, como se estivessem voando na volta da escritora. Como nos disse a própria Espanca no poema *Ser poeta*: “Ser poeta é ser mais alto, é ser maior. Do que os homens! Morder como quem beija! É ser mendigo e dar como quem seja Rei do Reino de Aquém e de Além Dor!” (ESPANCA, 2010, p.77). Ao fim dessa cena de sonho, Espanca é despertada por sua cozinheira. Nesse trecho da carta acima a morte é apresentada como uma libertação. Há um momento no filme que a personagem de Florbela Espanca está saindo do hospital e encontra uma moça morta em cima de uma maca, no corredor. Ela então beija a moça, no mesmo momento vem um funcionário do hospital e pergunta se ela é parente da falecida. Ao que a poeta responde “N ão somos todos?”. Espanca fala constantemente na morte na suas cartas e diários. No seu diário ela escreveu: “A vida tem a incoerência de um sonho. E quem sabe se realmente estaremos a dormir e a sonhar e acabaremos por despertar

um dia? Será a esse despertar que os católicos chamam de Deus” (ESPANCA, 2009, p.18). Essa relação entre a morte, a natureza, o sonho e a poesia perpassa toda a narrativa do filme, do mesmo modo que norteia os escritos da poeta. Há um momento em que a escritora recebe a última carta do seu irmão que morreria em seguida. Quando Florbela começa a ler a carta há uma mudança na trilha sonora e então começa a nevar no quarto. Assim como na cena referida anteriormente, em que os poemas voam, há nessa cena uma mistura entre sonho, fantasia e realidade. O recurso de *voice over* aparece, então, Florbela “escuta” seu irmão lendo a carta. Enquanto isso cai a neve no quarto. A carta de Apeles diz “Tens que ser feliz minha irmã. Não tenhas medo, o amor só é amor quando perdemos o medo. Escreve. O que seria de nós sem os poetas. Afinal, somos feitos de todos os sonhos, até daqueles que nunca se realizarão, um beijo.” Essa frase parece ser apropriada de vários trechos do diário, como esse: “Viver é não saber que se vive. Procurar o sentido da vida, sem mesmo saber se algum sentido tem, é tarefa de poetas e neurastênicos. [...] Porque me não esqueço eu de viver... para viver?” (ESPANCA, 2009, p.20). Assim, ao longo do filme há trechos do diário e das cartas de Espanca que são proferidos por outros personagens. Alguns trechos são proferidos literalmente como constam nos escritos, outros são parafraseados. Sobre a Morte do irmão a poeta escreveu:

Aquele que era o meu orgulho e ao mesmo tempo a parte mais santa e fervente da minha ternura teve o túmulo que sonhou, o seu túmulo de aviador marinheiro. Foi como se a morte me tivesse afundado tudo, ali naquele bocadinho azul do Tejo que tenho e terei sempre diante de meus olhos enquanto por cá andar neste malfadado mundo. (ESPANCA apud DAL FARRA, 2012, p. 230)

Esse trecho de correspondência foi adaptado para uma das cenas mais envolventes do filme. No filme a poeta recebe a notícia de que seu irmão morreu e dirige-se, então, com o marido, para a beira do rio Tejo. Espanca então entra no rio e começa a querer encontrar o corpo do irmão desesperadamente. Em outra cena, no fim do filme, Florbela sonha que seu irmão está voltando, saindo do mar. Concluímos, desse modo, que a adaptação cinematográfica consegue encontrar modos equivalentes de simbolizar textos intimistas e subjetivos. O cinema tem seus recursos próprios para contar, assim como a literatura. Os dois estabelecem um diálogo intenso que deve ser aproveitado pelos professores de literatura.

Na exibição desse filme, no projeto de extensão, fizemos a leitura de cartas, trechos do diário e poemas de Florbela Espanca. Aqui fizemos um pequeno recorte do que foi lido e depois visto adaptado no filme. Ler os textos e depois ver o filme mostrou-se uma experiência interessante. Tivemos várias discussões suscitadas pelo filme, temas como emancipação feminina, casamento, vida e morte e contexto histórico foram abordados. O filme auxiliou a ampliar os horizontes da leitura. Os espectadores, alunos e pessoas da comunidade se surpreenderam do filme conseguir captar a escrita intensa e subjetiva

de Espanca. Depois de assistir ao filme alguns integrantes do projeto falaram que sentiram vontade de procurar mais textos de Florbela Espanca e conhecer mais a sua obra.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho procuramos mostrar através da obra *Uma teoria da adaptação* (2013) como a adaptação de textos literários para o cinema não representa um empobrecimento e um esquecimento do texto original. Ao contrário, deixa o texto literário mais em evidencia e desperta mais interesse pela leitura. A adaptação, acima de tudo, representa um novo prazer estético de ver um texto conhecido, mas com algo novo. Por fim, pensamos que o cinema pode ser um aliado para fomentar práticas de leitura em ambientes educacionais. O cinema e a literatura ajudam a ampliar o olhar sobre o mundo e as pessoas a nossa volta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FÍLMICAS

DAL FARRA, Maria Lúcia. **Florbela Espanca-Afinado Desconcerto- contos, cartas, diários**. São Paulo: Iluminuras, 2012.

ESPANCA, Florbela apud DAL FARRA, Maria Lúcia. **Florbela Espanca-Afinado Desconcerto contos, cartas, diários**. São Paulo: Iluminuras, 2012.

ESPANCA, Florbela. **Diário do último ano**. Porto Alegre: Pradense, 2009.

_____. **Poesia de Florbela Espanca**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

Florbela, de Vicente Alves do Ó, 2012. Portugal, Distribuidora Ukbar Filmes.

HUTCHEON, Linda. **Poética do Pós-Modernismo**. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

_____. **Uma teoria da adaptação**. Tradução de André Cechinel. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL PARA EDUCADORES



ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL PARA EDUCADORES

O grupo de trabalho reuniu comunicações acerca da formação docente na área do Cinema e da Educação, a relevância deste processo e possíveis desdobramentos. Trabalhos sobre metodologias e projetos que visam à formação inicial e continuada de educadores foram apresentados e debatidos pelos participantes a partir de diferentes contextos de atuação, como escolas formais, públicas e privadas, universidades, escolas livres e projetos institucionais. O repertório cinematográfico dos educadores também foi temática junto à reflexão sobre a influência do conhecimento na área do audiovisual no processo formativo de educadores de variados campos do conhecimento, considerando o audiovisual para além do instrumento para-didático.

A coordenação do grupo foi realizada pelo Prof. Dr. Alexandre Santos, Coordenador Adjunto do Programa de Alfabetização Audiovisual, professor do departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desenvolvendo projetos de pesquisa envolvendo a presença da fotografia na modernidade e contemporaneidade artísticas.

CARTOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM CINEMA: ATÉ ONDE A SÉTIMA ARTE PODE CHEGAR?

autor(a): Marli da Silva

e-mail – 71.ms.marli@gmail.com ; UFSM

Alessandra Jungs de Almeida

e-mail - ale.jungs@outlook.com; UFSM

Lisiane Dutra Lopes

e-mail - lisiane.dutra.lopes@gmail.com; UFSM

Valeska Fortes de Oliveira

e-mail - guiza@terra.com.br; UFSM

RESUMO

O projeto *CARTOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM CINEMA: ATÉ ONDE A SÉTIMA ARTE PODE CHEGAR?* faz parte de estudos/pesquisas realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), que vem trabalhando com ensino e extensão na área de formação de professores. O projeto está em andamento, e optou-se pelo método da cartografia, pois os estudos sob esta perspectiva visam conhecer as potencialidades da relação entre cinema e educação, pensando a Sétima Arte como dispositivo de formação, estruturamos este projeto de pesquisa como uma matriz para o desenvolvimento de estudos bibliográficos, levantamento de dados, Estudo da Arte sobre as pesquisas nacionais e internacionais que abordem a relação entre cinema e educação, encontros de Formação Inicial e Continuada, produções de artigos, fotografias, curta metragens, construção de relações e vivências de professores com o cinema, no que se refere às suas histórias pessoais e profissionais, e às formas pelas quais o cinema nelas se faz presente. Neste sentido, se faz importante o dispositivo "cinema" como provocador na formação de vida nas narrativas dos professores, em suas aprendizagens, sentidos e significados construídos na experiência da participação na formação. Partindo dessa perspectiva, com o aporte da abordagem hermenêutica, busca-se no projeto, entender o que representam as aprendizagens narradas pelos professores, e o que foi observado durante os encontros.

Nos resultados parciais, têm-se a produção de diários dos encontros na escola e com a formação dos professores; oficinas de cinema e educação com professores da Escola Básica; produção de fotografias e de artigos; coleta de dados da relação dos professores com o cinema e educação; realização do “Seminário Formação e Cinema I e II”, promovido na linha de pesquisa “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional – LP1”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria; relatos dos professores participantes do projeto, onde, em resultados parciais narram que estão se sentindo pertencentes e motivados ao processo de construção do saber, utilizando-se do dispositivo “cinema” como mediador do processo ensino-aprendizagem e o cuidado de si. Assim como, relatam e reconhecem a dificuldade de interagir de forma interdisciplinar com seus colegas na escola, com o dispositivo “cinema” e os conteúdos curriculares. Motivos estes, decorrido da falta de interesse de seus colegas, o tempo de duração das disciplinas é outra dificuldade apontada pelos professores, a falta de disponibilidade para planejamento pedagógico de aulas interdisciplinares com o “cinema” e os conteúdos escolares.

Palavras-chave: Cinema. Educação. Ensino Superior. Escola Básica. Formação Continuada.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente texto é decorrente de estudos e atividades desenvolvidas no projeto *CARTOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM CINEMA: ATÉ ONDE A SÉTIMA ARTE PODE CHEGAR?*, realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), vinculado ao Departamento de Fundamentos da Educação no Centro de Educação - UFSM, onde ao longo dos últimos vinte e um anos vem trabalhando com pesquisa, ensino e extensão na área de formação de professores, alicerçado no campo teórico do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis (1982). Participam deste grupo alunos colaboradores, bolsistas de Iniciação Científica, mestrandos, doutorandos, professores de escolas da Rede Municipal e Estadual de Santa Maria/RS e do Ensino Superior.

Para discorrermos deste projeto, lembra-se que no ano de 2012, o GEPEIS firmou importante parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, na pessoa da professora Inês Assunção de Castro Teixeira, coordenadora do projeto *Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema*, que carrega como problemática central as relações, os enredos, significados, experiências e práticas docentes com o cinema. Dando continuidade ao trabalho, apresentamos uma nova proposta de pesquisa, a partir do tema já conhecido, pela necessidade de aprofundamento dos estudos ao passo que descobrimos cada vez mais a riqueza da relação entre cinema e educação. A diferença de nossa nova abordagem é a escolha da cartografia como opção metodológica. Mas afinal, o que se entende pelo método da cartografia?

Este método é fundamentado na teoria de Gilles Deleuze e Félix Guatarri (1993), que trazem a ideia de pesquisa como conexão de redes ou rizomas. Outros teóricos que partiram deste mesmo conceito de Deleuze e Guatarri vêm trabalhando nas suas pesquisas com este viés metodológico, que também nos auxiliam, como: Rolnik (2007); Barros (2009); Passos, Kastrup e Escóssia (2010). Assim sendo, os estudos sob essa perspectiva se configuram como pesquisa - intervenção, em que o pesquisador faz acompanhamento de processos e percursos, intervindo e mergulhando na experiência, sem fazer distinção entre sujeito e objeto, teoria e prática. A cartografia é o traçado deste plano, atentando para os efeitos do próprio percurso da investigação.

Para alcançar o objetivo de conhecer, através do método cartográfico, as potencialidades da relação entre cinema e educação, pensando a Sétima Arte como dispositivo de formação, estruturamos este projeto de pesquisa como uma matriz para o desenvolvimento de estudos bibliográficos; construção de estudos sobre o Estado da Arte do cinema e educação; encontros de Formação Inicial e Continuada; participação e organização de eventos; produções de artigos, fotografias e curta metragem com os professores da Rede Básica de Santa Maria/RS. Sendo assim, como pensar a *formação que não viu (vê) o cinema?*

A FORMAÇÃO QUE NÃO VIU (VÊ) O CINEMA

Não nos passa a ideia de que possamos relacionar, neste breve texto, cinema com entretenimento. Não que queiramos atribuir qualquer pecha ao entretenimento e sobrelevar o que quer que possa significar coisa séria. É certo que estaremos, por analogia, referindo-nos ao cinema e à formação como o imã e o ferro. Duas telas, portanto, cheias de sequências de cenas. Coisa séria, então: estão em jogo imaginação, fantasia e fabulação. Mais séria ainda quando estas “máquinas” estão em funcionamento, produzindo energia.

Estas duas telas - cinema e formação – formam entre si uma linha condutora desencadeada por uma espécie de magnetismo do arrebatamento. Não duvidemos: é coisa seríssima! Mas antes: de que formação está se falando? Poderíamos estar nos referindo à nossa mais irrestrita formação como pessoas no mundo. Mas para o caso aqui, vamos situá-la no não tão estrito âmbito da docência. Assim, a formação de que se quer falar e ver acontecer no mundo da vida é da pessoa-homem-mulher que se transforma em professor/a e passa a necessitar de intensa formação à pessoa-homem-mulher-docente, inseparável, por sua vez, da formação da pessoa-homem-mulher-aluno-a.

Já o dissemos: há duas telas. Uma é a da vida – análoga ao ferro – e a outra, a da narração, análoga ao imã; uma e outra são duas, mas, por fim, uma só. Uma decorre e outra incorre. Ou seja: uma (ferro) decorre da vida, escoar, transcorre como um rio no tempo e no espaço do dia a dia; a outra (imã) incorre. Melhor: se sujeita a ser pensamento, imaginação. Se incorre, é causa e, portanto, completa

aquela outra metade da vida – a que (apenas) decorre. Mas esta que incorre, outra mesma daquela, não transcorre: transcende. Transcende o rio no seu tempo e espaço diário, e sempre é capaz de torná-lo outro, mas que só para nós é outro, porque a bem de toda verdade é o mesmo sempre. Nós é que criamos o *di-lethos* – dois véus, duas verdades (dialética) para uma multiplicidade. As telas que são duas, então, são uma.

Jamais na intensa imersão de prazer que fizemos com nós mesmos no escuro, na companhia de um filme – claro, daquele tipo inesquecível – pensamos, um só instante, que estávamos sob ou por entre duas telas: uma da vida, outra da imaginação. Se o filme se tornou inesquecível é porque as duas telas, como um decalque, fundiram-se para *produzir* a mais deliciosa vertigem: a de um real fantástico. “Produzir”, acabamos de dizê-lo: eis a *autopoiésis* definida. Condição irremediável para que haja produção: que as duas telas coincidam e sejam uma só.

O imaginário da tela “imã” (cinema) fundiu-se com a tela “ferro” (formação) para documentar o que é afinal a mais cristalina realidade. Moral de uma história destas (seríssima!, repetimos): formação e cinema – decorrência e incorrência – não podem subtrair-se uma à outra. No que deve dar este enredo inicial? De que a falta que faz o cinema às formações da pessoa-homem-mulher-docente e da pessoa-homem-mulher-aluno, é a mesma falta que faz o imã ao ferro. Precisamos que o que incorra, o que cause (o cinema), tenha para si o causado (a formação). A vida-tela que transcorre (a formação) - com suas cenas no dia a dia - sem a vida-tela que transcende (o cinema, a imaginação) e devém o cotidiano não é quase nada. No máximo é um conjunto de circunstâncias movidas a afazeres.

Pensando nessa perspectiva, trazemos uma fala mais intimista, produto de nossas leituras cruzadas entre Gilles Deleuze e Nadja Hermann, buscando aproximações possíveis no sentido de pensarmos como as pessoas vivem o cinema, as emoções, o que isso tudo faz com suas vidas, com o pensamento, a imaginação, com as mudanças de hábitos, e o que elas passam a acreditar que as transforma.

O escuro do cinema, a grande tela... Neste instante, pensamos nessa chave, palavra que não faltará à pesquisa e às nossas escritas: “Emoção”. Por que emoção? Porque ela tanto desperta as pessoas para o que se acostumaram a fazer, como as estimula a experimentarem coisas novas. Partindo da emoção, rastreamos uma estética que atravessa a vida – a emoção estará, especialmente mais intensa, onde a vida vibrar mais forte.

As proposições de uma educação ético-estética conferem à formação a busca de espaços que conduzem o indivíduo para além das hegemonias, dos establishments, quando então ele pode se perceber como autor e construtor de uma vida como obra de arte. Nesse rastro, busca-se investigar as contribuições do cinema à formação da pessoa-homem-mulher-docente, entendendo que a sensibilidade e o olhar para si não podem se restringir ao que em cinema se chama “plano geral”. O “Si” é o primeiro plano – o rosto, o essencial.

A formação da pessoa-homem-mulher-docente necessita ser vasculhada na complexidade da sua urdidura. Uma pessoa que carrega consigo a potência do viver, significações imaginárias sobre o *vivido*, tem o talento (ainda que latente) de ver-se a si. Os sentidos que damos às experiências que nos atravessam não podem ser mensurados, sem o olhar que a estética da existência despeja sobre eles, por sobre a singularidade dos processos de subjetivação, por sobre uma subjetivação docente.

A formação que não viu (vê) o cinema – podemos dizê-lo agora – é a docência sem imaginação – o ferro sem o imã; a docência que só decorre, não incorre; a docência órfã; a docência parcial porque sem uma de suas telas (seria um cinema mudo?).

A formação que não viu (vê) o cinema é a que se exercita diariamente sem enxergar-se; uma docência cega. Não a cegueira parcial do escuro fértil que nos abrigou em companhia de um filme e fez com que produzíssemos a mais fantástica realidade e tivéssemos direito para sempre ao *inesquecível*, mas a cegueira de um insuportável excesso de lugares-comuns, de expedientes sob roteiros rigidamente pré-determinados.

A formação que não viu (vê) o cinema não recupera, não resgata, não reprisa, não revisita, não se exercita, senão em torno de um fim, pois que esquece dos meios: o que vale sempre à essa docência, absolutamente indefesa, é defender-se com um “já passou”. O que salva é terem passados os dias, os anos, a vida. O que lembra essa docência? O esquecível. O quê? Isto mesmo: o esquecível. *A formação que não viu (vê) o cinema* não vê a si – conta de esquecer-se.

A experiência estética na formação da pessoa-homem-mulher-docente possibilita outro olhar aos sentidos que perpassam os sujeitos e que necessitam ser *re-visitados*. Pesquisar esses processos de significação se configura num caminho cheio de possibilidades que confere à formação um lugar propositivo, não apenas estático. Possibilita olhar o professor como um “Si” sensível, que se vê e devém, resistente de por à margem sua subjetividade.

Na tentativa de compreender como o professor dá sentido à sua formação, Hermann (2010) argumenta que a experiência estética dá sentido à formação, pois se relaciona com a nossa capacidade de compreender a realidade pelo viés sensível, incitando movimentos de criação. Hermann (2010, p. 34) aponta para o perigo de uma educação reducionista onde “[...] perdida a sensibilidade, a imaginação e os recursos de uma rica criação de si, a formação ética se desfigurou. De forma caricatural, se materializa nos currículos com um código.”

A singularidade dos sujeitos não pode ser compreendida na perspectiva do *plano geral* cinematográfico – paradoxalmente, na sua generalidade é um imenso fragmento. Por isso, a pesquisa se estreita pelo viés da criação, da experiência estética, da subjetivação do sujeito que aprende sobre/de si e sobre suas vivências formativas. Queremos encontrar saberes que se configuram para além da formação - existem aí processos de recriação, (auto)recriação que remetem à arte de estar na vida em criação, como obra, obra de arte.

Diferentemente, uma vida que só comunica, que vive de comunicar – “comunico que, faço tal, penso assim, ajo por, sinto como, reajo para, resolvo que, destino as coisas para”, bem pode ser uma vida pobre de conceitos. Nada nela se (auto)recria. Uma vida comunicante é uma vida que decorre da informação, da comunicação.

Por outro lado, uma vida que necessita ver-se a si, que necessita causar-se, que incorre a si, que necessita dos atributos do inesquecível e os conceitos novos que ele traz, uma vida assim é a de uma *formação que viu (vê) o cinema* – uma formação para si, por si, em si, de si. Uma singela obra de arte. Dessa forma, voltar o olhar às práticas culturais dos docentes no Brasil se afigura como uma forma de pensá-los a partir do seu contexto cultural. É assim que os estudos e pesquisas sobre o imaginário nas ciências sociais e educação se voltam para o conhecimento das trajetórias histórico-culturais que levam a determinadas atitudes - “[...] trazem para a análise a dimensão simbólica das relações, das instituições, do cotidiano, das criações sociais, da realidade.” (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Isto significa pensar a instituição escolar como que movida por um processo dinâmico em que as mudanças sociais são assimiladas e transformadas em reflexão. A concepção da cultura como algo que está no cotidiano e que deve ser incorporado pela própria escola diz respeito à dimensão instituidora da mesma. Se, ao contrário, o sistema educativo acreditar que está aquém da vida daqueles mesmos que o constituem, isto pode significar que a dimensão instituída está se sobrepondo à dimensão instituidora.

Ao mesmo tempo, ao falar da dimensão cultural da educação, não se pode esquecer que tal dimensão se encontra diretamente relacionada aos aspectos econômico-sociais, visto que a produção simbólica de uma sociedade passa, necessariamente, pelos modos com que ela se relaciona com todas as suas dimensões. Portanto, fazer referência às práticas culturais dos professores é também refletir sobre a dimensão econômico-social em que os sujeitos estão inseridos. Com isto, indaga-se em que medida o acesso à cultura é permitido dada a realidade dos docentes.

Em uma sociedade permeada pelas diferenças não existe mais lugar à homogeneização, pois é intensa a inserção dos indivíduos em uma estrutura social por meio de uma hibridização que se realiza das mais diversas formas. Ao transpor este modelo para a educação, observa-se que ele se traduz através da reprodução de modelos e teorias educativas que muitas vezes acabam fracassando em vista de uma insuficiente reflexão sobre a sua eficácia frente aos contextos escolares.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DO CARTOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM CINEMA: ATÉ ONDE A SÉTIMA ARTE PODE CHEGAR?

O desenvolvimento do projeto, *Cartografando experiências formativas com cinema: até onde a sétima arte pode chegar?*, prevê, com as parcerias institucionais, o acompanhamento das relações e potencialidades de se pensar o cinema como dispositivo de formação dos professores. Para tanto, como

metodologia busca-se na cartografia a ideia de pesquisa como acompanhamento de percursos, como um caminho contínuo, de caráter coletivo, em que para conhecer precisamos mergulhar no plano e acompanhar os processos, intervindo.

Neste sentido, a pesquisa se desenvolve com o acompanhamento dos grupos de formação, para responder as questões: Como o cinema, hoje, engendra-se nos cenários e enredos da escola, da docência e da formação como um todo? Por que falar e pensar o cinema na educação, na escola, na docência, no cotidiano da escola e nos processos educativos? Porque o cinema integra as mídias contemporâneas, nas quais as novas gerações estão enredadas. Questões como estas são as que busca-se compreender no desenvolvimento das ações do projeto, com o auxílio do método cartográfico.

Busca-se acompanhar as narrativas de gênero, de diversidade étnico-racial, de orientação sexual, infância e adolescência, inclusão, com isso objetivando atender as questões postas na formação, o que remete, ao trabalho com as biografias e (auto) biografias dos professores e dos acadêmicos em Formação Inicial e Continuada, mediadas pelo dispositivo do cinema.

Encontramos na cartografia uma referência para construir caminhos e métodos compartilhados entre os grupos integrantes da pesquisa, pois é um conhecimento produzido de forma compartilhada a partir da problematização acerca do cinema como dispositivo de formação docente capaz de produzir experiências estéticas, biográficas, (auto)biográficas e pedagógicas.

Ao assumirmos epistemologicamente o princípio que a pesquisa-formação é com os professores e não sobre eles, institui-se um outro compromisso ético com a pesquisa em educação, afastando-se de lógicas e perspectivas denunciadoras das faltas, das mazelas, do que não têm sido feito, do que não tem acontecido. Mobilizando outra lógica de investigação, onde a implicação de todos garante a realização de experiências estéticas mediadas pelo cinema, potencializadoras de outros projetos de formação e de produção de conhecimento. Pode-se, ainda, caracterizar nossa proposta de investigação com a prática de pesquisa, pois:

Acreditamos que a cartografia, pela indissociabilidade que opera entre pesquisa e intervenção, indica essa possibilidade de construção de domínios coletivos e metaestáveis, para além da mera observação ou descrição de realidades coletivas (ESCÓSSIA E TEDESCO, 2010, p.100).

Neste sentido, as biografias e autobiografias dos(as) professores(as) põem em evidência os registros significativos dos desafios de conhecimento com os quais se implicaram ao longo dos exercícios e experiências estéticas mediadas pelo cinema. Através da voz do(a) professor(a) nos aproximamos das recordações-referências, propiciando-lhes um diálogo consigo mesmo e a reflexão sobre se esses registros lhes expressam ou podem ser desconstruídos/reinventados (OLIVEIRA, 2006, p. 185).

Ainda, essas características trazidas pelas autoras demonstram o caráter contínuo do método, que diferente de outras abordagens, não faz separação dos momentos, como a coleta, análise e resultados. No caso da cartografia, tudo acontece ao mesmo tempo e os momentos estão interligados. Dessa forma, concomitantemente os dados serão analisados e pensados com a ajuda da abordagem hermenêutica, própria à compreensão de fenômenos que envolvem aprendizagens. A este respeito, Delory-Momberger (2008, p. 27), discorre:

A percepção e o entendimento do seu vivido passam por representações que pressupõem uma figuração do curso de sua existência e do lugar que nela pode ocupar uma situação ou um acontecimento singular. Essa atividade de biografização aparece assim como uma hermenêutica prática, um quadro de estruturação e significação da experiência por intermédio do qual o indivíduo se atribui uma figura no tempo, ou seja, uma história que ele reporta a um si mesmo.

Sendo assim, busca-se nas narrativas dos professores, em suas aprendizagens, sentidos e significados construídos na experiência da participação na formação, o exercício reflexivo de suas vivências naquele espaço, o “olhar para si”, a importância do dispositivo como provocador na formação de suas vidas. Mas, como se constitui esse entendimento?

Para entendimento de um contexto, de um grupo, do outro, é importante pensarmos nossas próprias vivências, pois “[...] o princípio mesmo de uma ciência *humana* constrói-se com base na autorreflexão e na auto interpretação que o homem é capaz de realizar sobre si mesmo a partir de sua própria experiência de vida.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 57). Partindo desta perspectiva, com o aporte da abordagem hermenêutica, busca-se, entender o que representam as aprendizagens narradas pelos professores e o que foi observado durante os encontros.

Dessa forma, destaca-se a eficácia dessa metodologia em pesquisas sociais, como é o caso da Educação, em que encontramos ambientes múltiplos, com intensidades que merecem olhares mais sensíveis, aos quais não deixa escapar muitos detalhes e não limita os resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pensa-se que se faz importante o dispositivo “cinema” como provocador na formação de vida nas narrativas dos professores, em suas aprendizagens, sentidos e significados construídos na experiência da participação, na formação, sendo que nossa pesquisa visa afirmar o compromisso da universidade com a comunidade escolar santamariense, por meio da interlocução com os professores e as escolas desafiando-os a pensar nas potencialidades da relação entre cinema e educação, tendo em vista a Sétima Arte como dispositivo de formação.

Dessa forma, chamamos a atenção de que os resultados da pesquisa são parciais, sendo que, até o presente momento, realizamos a seleção de cinco bolsistas de Iniciação Científica; contatos iniciais com os professores colaboradores da pesquisa e a escola; coleta de dados da relação dos professores com o cinema e educação em Santa Maria/RS; realização do “Seminário Formação e Cinema I e II” promovido na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional – LP1, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria; a construção do curta *Cinegrafando...*; dois encontros de Cinema Itinerante nas escolas da Rede Básica de Santa Maria/RS; participação em eventos com produção de artigos/oficinas, e a organização do IV ENCONTRO OUVINDO COISAS E III ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL E PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA: SONS DA VIDA, AUTOBIOGRAFANDO HISTÓRIAS, evento este, realizado nos dias 10 e 11 de outubro de 2014, na Universidade Federal de Santa Maria.

Destaca-se, também, que a partir de narrativas dos professores envolvidos na pesquisa, eles sinalizam que estão sentindo-se motivados e pertencentes nos processos de constituição do saber, mediado pelo dispositivo “cinema” e a educação através de nossa proposta. Assim como, relatam e reconhecem a dificuldade de interagir de forma interdisciplinar com seus colegas, o dispositivo “cinema” e os conteúdos curriculares. Motivos estes, decorrido da falta de interesse, tempo de duração das disciplinas, baixos salários, e disponibilidade para o planejamento pedagógico de aulas interdisciplinares com o cinema e a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, Ada. **El mundo interior de los enseñantes**. Barcelona: Gedisa, 1982.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. In: **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar.1994.
- BRANDÃO, Carlos R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- BRASIL**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, 15 out. 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 22 nov. 2012.
- CASETTI, Francesco; DI CHIO, Federico. **Cómo analizar un film**. 1º Edição. Barcelona, p. 278. ES: Ediciones Paidós, 1991.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. RJ: Paz e Terra, 1982.
- DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**, 1987. Disponível em http://www.dossie_deleuze.blogspot.com.br/. Acesso em: 12 jan. 2012.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; SP: Paulus, 2008.
- DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; SP: Paulus, 2010.
- DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. BH: Autêntica, 2002.
- EIZIRIK, Marisa. **Michel Foucault: um pensador do presente**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2005.
- FANFANI, Emilio T. **La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.
- FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. 1ª ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.
- FOUCAULT, Michel. **A história da Sexualidade: o cuidado de si**. RJ: Graal, 1985.
- _____. **A Hermenêutica do sujeito**. 2 ed. SP: Martins Fontes, 2006.
- _____. **Hermeneutica del sujeto**. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1987.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. SP: Ed. 34, 1993.
- GUTFREIND, C. F. Cinema: uma forma de tradução do pensamento. In: **metodologias e pesquisas**. Coleção comunicação 33. POA: Edipucrs, p. 214, 2005.
- HELL, Victor. **A idéia de cultura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre a educação ético-estética**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.
- BIAPINA, Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Vol. 17, Líber: Editora, 2009.
- JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação**. SP: Cortez, 2004.
- LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. POA: ArtMed. 2006.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica e Etnopesquisa-Formação**. Brasília: Líber, 2006.
- MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva**. 1º Edição. Porto Alegre, RS: Sulina, 2010. 295 p.
- MEIHY, José Carlos S. B. **Manual de História Oral**. SP: Loyola, 1996.
- MOURÃO, Maria Dora. *Algumas reflexões sobre o cinema, o audiovisual e as novas formas de representação*. Revista FAMECOS: Sessões do Imaginário, 7: p 49-52, 2001.
- NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; SP: Paulus, 2010.
- NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1995.
- OLIVEIRA, Valeska F. de. A Formação de Professores Revisita os Repertórios Guardados na Memória. In: OLIVEIRA, Valeska F. de (Org.) **Imagens de Professor: Significações do Trabalho Docente**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2000.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. *Narrativas e Saberes Docentes*. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Narrativas e Saberes Docentes**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.
- OLIVEIRA, Vânia F. de. **Territórios da Formação Docente: O Entre-lugar da Cultura**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.
- PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. POA: Sulina, 2010.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ª ed. SP: Cortez, 2002.
- PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; SP: Paulus, 2010.
- SOUTO, M. et. al. **Grupos y Dispositivos de Formacion**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/ Facultad de Filosofía y Letras: Ediciones Novedades Educativas, 1999.
- SOUTO, M. **Repensando la formación: cuestionamientos y elaboraciones**. (texto digitado – Aceptado para publicar em la Revista N. 1 de Educación de Palermo), 2007.
- STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. 4º Edição. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2010. 398 p.

TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. POA: Sulina, 2009.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. 1ª Edição. P. 174. SP: Summus, 1997.

<http://portal.inep.gov.br> . DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

CINEMA E EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ALÉM DA LEI 13006/2014.

Marcos Paulo de Oliveira Sobral¹

O artigo apresenta questões para reflexão sobre a formação inicial e continuada de professores numa perspectiva da alfabetização audiovisual. As questões suscitadas decorrem do resultado obtido junto a dez escola públicas da cidade de Delmiro Gouveia – AL, que participaram do Projeto Inventar com a Diferença Cinema e Direitos Humanos. As oficinas realizadas na e com a escola oportunizaram o protagonismo dos atores escolares e permitiu-lhes desenvolver saberes sobre como a escola e seus atores podem produzir seus próprios filmes, para além de uma postura passiva de expectador sobre a produção fílmica do outro. A questão posta requer a existência de uma apropriação crítica e criativa das mídias, propõe-se um percurso educativo na escola que possa assegurar a experiência da fruição, análise e criação envolvendo a produção de mídias feitas com crianças na escola. Nesse contexto, pegamos no vácuo a publicação da Lei no 13.006/20014, por apresentar a obrigatoriedade da exibição de duas horas por mês de exibição de filmes brasileiros. Sabemos que há toda uma produção fílmica interessante que pode e deve ser utilizada pela escola, mas somos sabedores de que quando a escola contempla a ação protagonista dos atores escolares, ela contempla as alteridades, os desejos, e dar oportunidade de vazão a todo um artefato de expectativas simbólicas que se encontram reprimidas, silenciadas e invisibilizadas. Por fim extraímos da experiência na mediação de vinte professores, dez escolas do sertão alagoano e quase duzentos e cinquenta alunos, diferenciadas leituras de imagens,

¹ Professor Assistente, Pedagogo, Mestre em Educação. Coordenador do PAINTER/ESMART e Mediador Local do Projeto Inventar com a Diferença Cinemas e Direitos Humanos – Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República e Universidade Federal Fluminense-UFF. Coordenador do LIFE/CAPES/LIAPE – Laboratório Interdisciplinar de Aprendizagens : Mídias Audiovisuais. Coordenador do projeto PROINART/UFAL - Cinema de ver, não senhor! Fazer cinema na escola. Coordenador do Projeto BDAI/UFAL Currículo e cinema – experimentando a aplicação da Lei 13.006 – o cinema mediando a interdisciplinaridade na sala de aula.

sentidos, planos, luzes, mesmo quando focamos o mesmo objeto. A experiência foi fundamental para horizontalizar as relações pedagógicas, permitir a construção de sentidos e significados próprios para a idealização, produção e visualização dos filmes construídos pelos atores escolares num experiência de fazer cinema e de se ver exibido nas telas. Não obstante a formação inicial e continuada é peça fundamental para aproximação, sensibilização e conquista dos sujeitos que manuseia, pensar, reflete, capta imagens, sons e cores através de um cinema político, tenso, fluído e desmistificador, ou seja da democracia dos meios de comunicação, de um currículo fluído, questionador e rebelde, pois se a educação pouco imagética que até então temos, não tem dado conta de responder a algumas demandas da juventude, dos professores e da escola, desejamos oportunamente que a escola assuma definitivamente aquilo que estar por vir.

Palavras-chave: Cinema. Educação, Lei no 13.006/14. Currículo. Formação Inicial e Continuada de professores.

LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÃO DO CINEMA COMO ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Iara Silva de Deus¹
Carmem Rodrigues Pereira²

RESUMO

Este trabalho apresenta um projeto de cinema desenvolvido na Escola de Ensino Fundamental Portinari, na cidade de São Luiz Gonzaga, localizada no noroeste do Rio Grande do Sul. Este trabalho estruturou-se em dois módulos: o primeiro momento possibilitou compreender e instalar o cinema na escola não apenas como ato pedagógico, mas legitimar seu lugar como ato criativo, por meio da apresentação de filmes, com a criação do espaço Cine-Clube na escola para que os (as) alunos (as) pudessem mergulhar nos filmes trabalhados e desenvolver a educação do olhar estético, que ultrapasse o simples acompanhamento do fluxo narrativo e fugisse da leitura decodificada, mas que o aproximasse como ato de criação e apreciação estética. Desta forma, o segundo módulo partiu do ato de aproximação do cinema à vida dos educandos e passou para os passos da criação e compreensão da linguagem cinematográfica, com a produção de documentários, ficções e exercícios práticos de cinema como compreensão dos planos, enquadramentos, luzes, som, envolvendo os aspectos básicos do cinema

¹ Graduação em Pedagogia, pós-graduação em Educação Infantil. Mestrado em Educação e é Arteterapeuta. Atualmente, é professora titular da disciplina de Fundamentos Metodológicos do Ensino das Artes e Estrutura e Funcionamento da Educação Básica no curso de Pedagogia do Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo (IESA). Atualmente é coordenadora pedagógica da Escola de Ensino Fundamental Portinari. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS - da UFSM. Trabalha com formação continuada de professores nos seguintes temas: Cinema na Educação, Cinema na Formação de professores, Educação Infantil, Artes Visuais, Educação Estética e Arteterapia. Contato: anaiaradeus@hotmail.com.

² Graduada em Letras/Português - Inglês, pela Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literaturas. Especialização em Tecnologia da Comunicação e Informação Aplicadas à Educação, na UFSM. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social-GEPEIS da UFSM. Contato: pcarmemsilvia@yahoo.com.br.

para reinventar com ele. Assim, o projeto ultrapassou as análises fílmicas para adentrar no processo de criação, que sintetizou, na prática, a aproximação do cinema na escola, como ato criativo, inventivo poético e estético. Para tanto, o projeto embasou-se nas contribuições dos teóricos que sustentaram a discussão como Fresquet, Deleuze e Bergala dentre outros. Além disso, o trabalho procurou deslocar o foco da leitura analítica e crítica dos filmes para uma leitura criativa, que estabelecesse uma relação do espectador com o diretor dos filmes, e que o levasse a acompanhar, na sua imaginação, as emoções de todo processo criativo. Assim, este trabalho desenvolvido possibilitou olhar o cinema como arte na escola, legitimando seu espaço como criação, invenção, imaginação e experiência estética. Desse modo, o cinema na escola visto deste prisma, permite repensar a própria educação, vendo-a como uma pedagogia da diferença, ou pedagogia do não dito, do não explicado, do obscuro, da descoberta. Talvez esta seja a contribuição do cinema na educação: apontar caminhos para a inversão da pedagogia da explicação.

Palavras-chave: Arte, Educação, Cinema, Escola.

INTRODUÇÃO

Pensar o cinema não apenas como ato pedagógico, mas legitimar seu lugar como ato criativo é o principal papel deste na escola. Conforme salienta Bergala (2007), significa pensar os filmes como um gesto de criação, não como objeto de leitura descodificada, mas cada plano como uma pincelada de um pintor na tela, como se pudesse compreender seu processo de criação. Entretanto, para visualizar o cinema dessa maneira é necessário vê-lo como arte na escola.

Com essa visão, Bergala (2007) pretende deslocar o foco da leitura analítica e crítica dos filmes para uma leitura criativa, que estabeleça uma relação entre espectador e autor dos filmes, e que o leve a acompanhar, em sua imaginação, as emoções de todo o processo criativo.

Nessa perspectiva, o cinema passa a ser visto como arte no âmbito escolar, porque ultrapassa a ideia do puro e simples ato pedagógico, pelo qual apenas pretende-se atingir determinado objetivo com os filmes, ou que esses devem estar estritamente interligados com os conteúdos de ensino. Ao contrário, pensar o cinema como arte na escola significa legitimar seu espaço como criação, invenção, imaginação e experiência estética.

Outro fator importantíssimo que nos faz pensar o cinema como arte na escola é o papel de alteridade que a linguagem cinematográfica propicia aos alunos nas instituições escolares, pois a arte interliga-se com o cinema na escola quando a emoção e o pensamento se unem. Nas palavras de Teixeira:

O cinema pensado como alteridade interroga o já visto, remove o instituído, desloca os olhares, inventa ideias, possibilidades, outros enredos, novas imagens, luminosidades tantas [...] O cinema deve estar na escola não como um conteúdo curricular e campo de especialidade de um professor, mas de outra maneira, em outra perspectiva, fugindo a racionalidade instrumental e conteúdos a serem aferidos e mensurados pelos profissionais especializados nisso e naquilo. Trata-se, ao revés de um encontro com o cinema como expressividade, como um largo horizonte de possibilidades que permitem a experiência estética (2011, p.14).

Entretanto, para que o cinema seja visto e, de fato, abordado dessa forma, é necessário, como recomenda Bergala (2007), propiciar um clima de autonomia, por parte de quem aprende, modificando a “explicação” pela “exposição” de muitos e bons filmes, procurando estabelecer uma cultura cinematográfica. E, para que esse processo ocorra, será imprescindível a mediação educativa que auxiliará a articulação, comparando trechos de filmes, e aguçando a observação das sutilezas.

Sob essa perspectiva, pode-se refletir que o cinema na escola proporciona outras formas de ser e estar em aula, pois descentraliza o papel do professor, como figura central do processo de aprendizagem. Dessa maneira, ultrapassa-se a ideia de massificação e centralização de conteúdos dados, pois, como assegura Fresquet (2013), todos se colocam na mesma condição e direção. Ao assistirem um filme, não há uma relação que coloque os corpos de frente uns para os outros, espelhando o enfrentamento de quem sabe e de quem não sabe. Todos se colocam no mesmo sentido, de frente para a tela. Desse modo, o cinema na educação pode ser considerado como uma nova linguagem para a reinvenção da própria escola.

É importante salientar, no entanto, que, ao propor o cinema na ação docente, o professor deve levar em conta os fatores psicológicos e simbólicos que estão por detrás de quem assiste a um filme. Assim, quando as crianças e jovens projetam-se na tela do cinema, televisão ou câmara fotográfica, diferentes reações podem surgir: emoção, tédio, alegria, envolvimento ou afastamento e, até mesmo, repulsa. Entretanto, essas primeiras experiências serão os primeiros passos para a atividade do cinema na educação, além de muitas outras que poderão ser proporcionadas, se for oferecido espaço e tempo para criação, projeção e experimentação.

Fresquet (2013, p. 19) enfatiza que

Os possíveis vínculos entre o cinema e a educação se multiplicam a cada momento, a cada nova iniciativa ou projeto que os coloca em diálogo. Fundamentalmente, trata-se de um gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas. De fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante do espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto.

Assim, pensar o cinema como arte na escola requer proporcionar espaços de criação, de percepção de sons, imagens, luzes, planos, montagens, composições, bem como as impressões e sentimentos que afloram nesses espaços.

Isso é o que assegura Bergala (2007) em seu livro *A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. A aproximação do cinema na escola é uma oportunidade para vê-lo como um bom objeto, mas, para que seja visto dessa forma, deve ser concebido antes como arte, para não preconizar o estudo de filmes em aula, com o famoso pretexto de desenvolver o senso crítico. [...] A escola segue massivamente a ideia de exibir os filmes para posteriormente debater com os alunos. Assim, assistir aos filmes não passa de um grande pretexto para dialogar sobre determinado tema.

Contrário a essa visão, o cinema na educação viabiliza muitas possibilidades dentre as quais, a educação do olhar nas crianças e jovens para a beleza do que existe ao redor de si. Além disso, possibilita uma relação de alteridade quando potencializa o olhar nos olhos do outro, os quais revelam e ocultam um mundo inteiro para ser descoberto. Dessa maneira, o cinema como arte na escola abre espaços para a pedagogia da criação, da imaginação, da reinvenção de muitos possíveis imaginários e inúmeros devires.

Nas palavras de Fresquet:

Nossa experiência nos revela que a potência da zona de fronteira entre o cinema e a educação é pedagógica, estética e politicamente fértil para aprofundar o conhecimento de si e do mundo. Quando isso acontece no espaço escolar, a possibilidade de desestabilizar certezas e questionar valores se torna uma experiência de ver e rever o mundo e o que temos aprendido nele. A lente da câmera parece circunscrever e recortar aquilo que desejamos conhecer, marcada pelo ritmo do tempo (2013, p.123).

Assim, a potência do cinema na educação é pedagógica, porém não voltada para uma pedagogia da transmissão do passar, mas do encontro da alteridade, da criação, da incerteza, da surpresa e do risco. Bergala (2007) discorre sobre essa questão, quando argumenta a troca do verbo transmitir ou ensinar para impregnar, contagiar, contaminar, situações em que o professor corre os mesmos riscos. Assim, inverte-se a ordem das coisas, pois se ultrapassa a pedagogia da explicação para uma pedagogia do risco, da descoberta e criação conjunta com os (as) alunos (as).

Portanto, com base nas afirmações dos autores citados, viabilizar o cinema como arte na escola necessita primeiramente romper com a concepção do “pedagogismo”, ou seja, assistir a filmes com caráter pedagógico e moralizador. Felizmente, com o estudo, foi possível entrar em contato com essa visão do cinema como potência na escola. Isso nos provoca e convida para uma experiência única e pessoal de absoluta alteridade.

1. LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÃO DO CINEMA COMO ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Com base nas afirmações anteriores, e juntamente com as educadoras do Ensino Fundamental, aventurei-me a aproximar o cinema na educação com o projeto: **A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA AÇÃO EDUCATIVA**, iniciado em 2013 com uma turma de 2º ano e que se expandiu para toda a escola durante o ano seguinte.

Dessa maneira, o projeto inicial envolveu a análise e significações estéticas de vários filmes, bem como fragmentos de documentários, filmes e animações exploradas em sala de aula. Estes materiais audiovisuais foram selecionados pela educadora, pois nos apoiamos na ideia de Bergala (2007) quando propõe outra culturacinematográfica, que não parta apenas do que as crianças gostam. Essa atitude, não significou desconsiderar o gosto das crianças, mas movimentar outros pontos de vistas. Para Bergala (2007), “o que elas gostam”, não se criou espontaneamente, mas a partir de um intenso e constante bombardeio publicitário dos meios de comunicação.

Então, a partir desse referencial teórico, partimos para a exposição de muitos filmes, documentários e animações em sala de aula, para possibilitar espaços de questionamentos e reformulações de ideias pré-concebidas. Assim, com a pedagogia do fragmento, porque não era possível assistir a um filme inteiro em uma aula, iniciamos a sensibilização pedagógica com o cinema na sala de aula, para além do ato conteudista.

Sobre essa questão, Fresquet assim argumenta:

A proposta de iniciar as crianças em um tipo de cinema não comercial, não tem qualquer relação com arrastá-las do lugar comum para outro lugar. Uma proposta da formação do gosto parte exclusivamente do encontro com a alteridade fundamental na obra de arte, como desconforto e o choque que ela provoca (2013, p. 49).

Essa foi a intenção inicial quando propusemos o cinema com as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, ou seja, provocar o contato com filmes que não fosse os que eles estavam acostumados a assistir, propiciando o contato direto com a alteridade e, mais ainda, provocar a imaginação, a curiosidade sobre o que vai acontecer nas cenas seguintes, no momento em que o filme era interrompido para ser visto em outro encontro.

Por isso, a pedagogia do fragmento destacada por Bergala (2007) pontua dois modos de escolher e pensar um trecho de filme: como um extrato autônomo, apreendido em sua totalidade ou, ao contrário, como um fragmento retirado de um filme, no qual o corte se faz presente. Segundo esse autor, em ambas as maneiras, pode-se chegar a resultados positivos pedagogicamente.

A “pedagogia do fragmento”, ponderada pelo autor, instiga a criança a pensar sobre a produção do filme, o roteiro, algo da vida do autor, pois cria curiosidade. Assim, o que momentaneamente parece um mal, cortar um filme no meio para ver em outro momento, torna-se algo construtivo, porque as crianças irão pensar as cenas, elaborar ideias sobre o filme, perpassando os muros escolares, transbordando esse ato para suas casas, com seus familiares ou amigos.

Esse transbordar é considerado por Bergala (2007), quando ele salienta o plano como “a menor célula viva” de um filme, possibilitando o desenvolvimento de um olhar, que ultrapassa o simples acompanhamento do fluxonarrativo, ou seja, revela a essência das substâncias da linguagem cinematográfica, os gestos, os enquadramentos, que revelam, ocultam, e mostram outros possíveis mundos. Há que considerar que cinema é arte e como tal existe para desvelar, para mostrar o visível, o Invisível e o imperceptível que permeia o obscuro.

Ao analisar a arte cinematográfica por esse prisma, poderíamos pensar no cinema na educação como uma pedagogia da diferença, ou pedagogia do não dito, do não explicado, do obscuro, da descoberta. Talvez essa seja a contribuição do cinema na educação, ou seja, ao esconder e revelar planos, cenas, ações e emoções cinema aponta caminhos para a inversão da pedagogia da explicação.

Coutinho enfatiza esse ponto de vista quando argumenta:

A arte talvez seja a maneira mais completa e complexa de ensinar qualquer conteúdo, visão de mundo, experiência ou sentimento. Quais as razões para tal proposição? Contraditoriamente, a mais básica delas parece ser uma negação mesma desta proposição: uma verdadeira obra de arte não quer ensinar nada, não pretende convencer ninguém: ela apresenta experiências, sentimentos, pensamentos e valores, relativizados pela dialética dos personagens, que são essas experiências objetivadas; não determina maneira de ser e de pensar; apenas propõe. Numa palavra: a arte é sua determinação em mostrar, e não em convencer, paradoxalmente termina por fazer dela uma atividade exemplar (2013, p.19).

A arte explicitada por Coutinho apresenta esses elementos-surpresa de descobertas e é extremamente complexa. Por isso, não pretende ensinar ou convencer ninguém. Simplesmente revela características de alteridade e, com esse elemento, tudo pode ser aprendido, desaprendido ou reinventado.

Dessa forma, a partir destes atos de aproximação do cinema à vida dos educandos, surgiu o interesse pela criação e, assim, foi produzido um documentário intitulado: *Curiosos por natureza*³, no qual investigaram a situação do lixo em nosso município, e destacaram seus pontos de vistas ideias e

³ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=6XuxwRtHpbc>

significações, por meio da criação cinematográfica. Assim, adentramos no cinema inicialmente como uma operação técnica, com análises filmicas para vislumbramos a “análise de criação”. Aventuramos conjuntamente com as crianças neste jogo fascinante que é o cinema na educação, pois não sabíamos como fazer, no entanto descobrimos juntos que o trabalho com cinema na escola não requer conhecimentos prévios, apenas o desejo da descoberta.

Com o processo da análise de criação caminhamos para o ato criativo, propriamente dito, com a produção do filme: *O mito das estações do ano*, no qual as crianças juntamente com a educadora puderam pensar as três operações mentais que Bergala (2007) destaca que ocorrem no ato de criação cinematográfica: a eleição (escolher), adisposição (posicionar) e o ataque (decidir), que devem ser encaradas antes de suas operações técnicas.

Assim, a produção artística e estética do filme: *O mito das estações do ano*⁴ possibilitou aos alunos pensar, decidir, nomear os personagens, o roteiro, os planos onde seriam filmados e os figurinos num processo único de autonomia. Para Bergala (2007), essa experiência da passagem ao ato é, em sua teoria, insubstituível, por suscitar um sabernão acessível apenas pela análise dos filmes. Ao realizarmos essa experiência no contexto escolar, presumimos que o resultado deveria ser visto e apreciado coletivamente, o que realizamos inúmeras vezes com as crianças.

O autor procura, no entanto, fugir do lugar-comum do “espetáculo de fim de ano”, porque o importante é o processocriativo com um rastro de aprendizagem e não com ênfase no produto acabado. Esse ver, rever e ver-se de novo, foi o mais impressionante que pudemos notar com o trabalho desenvolvido na turma do 2^a ano, pois, além de se reverem em suas produções, puderam tornar-se protagonistas de suas próprias ideias.

Para Bergala:

A abordagem do cinema como arte pode levar em conta outras habilidades que o sistema escolar deixa escapar e que para se manter coerente, estas não podem ser olvidadas. Há outras formas de inteligência, de iniciativas, de modos de expressão de si que podem se revelar na passagem à realização – que tem como mérito ampliar o campo desses novos possíveis para cada aluno envolvido. Dentro de um coletivo de cartas marcadas, ele se refere àqueles alunos menos “eleitos” pela turma, que só podem trabalhar com a escrita e a língua falada, e poderão ser eleitos pelo não dito ou o inefável, sobretudo, porque só através arte se pode dizer de outra maneira. Quando acompanhado de um adulto que respeita a emoção da criança, o ato aparentemente minúsculo de rodar um plano envolve não só a maravilhosa humildade que foi a dos irmãos Lumière, mas também a sacralidade que uma criança ou adolescente empresta a uma “primeira vez” levada a sério, tomada como uma experiência inaugural decisiva (2007, p. 210).

⁴ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=5yQxtAHfN1w>

Essa primeira vez das crianças com o ato criativo envolveu a linguagem cinematográfica mediada pelo adulto, tornando-se uma experiência extremamente significativa, tanto para os envolvidos no processo, como para toda escola, pois a simples movimentação dos alunos, os ensaios, as filmagens no pátio da escola, na horta escolar e as viagens para os locais escolhidos das filmagens provocaram as demais turmas para pensarem possíveis hipóteses com o cinema na ação docente.

Por isso, o projeto ganhou corpo e deslocou-se para toda a escola, desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais, primeiramente com a implantação do espaço Cineclube na instituição, o qual ocorre toda terça-feira. Desse modo, movimenta as crianças, desloca os educadores para formações que contemplam estudos e apreciações cinematográficas na própria dependência da escola, por meio de formação continuada, na qual estudam, assistem filmes e aventuram-se na produção cinematográfica com os minutos Lumière propostas a elas nas oficinas de criação. Com base na observação da chegada do trem dos irmãos Lumière, as professoras foram instigadas a também produzirem seus minutos de filmagens com base na câmera parada.

Este conhecimento da linguagem cinematográfica ganhou espaço agora para as várias turmas da escola, com os trabalhos propostos pelas educadoras. Assim, com o projeto: **A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA AÇÃO EDUCATIVA**, tanto os professores da instituição como as crianças, estão vislumbrando o cinema como ato criativo e inventivo pela criação, pois, com o desenvolvimento dessas ações, descobriram que arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta e transita em outro lugar além do discurso da transmissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGALA, A. **La hipótese del cine: Pequeño tratado sobre La transmisión del cine em La escuela y fuera de Ella**. Barcelona: Cahiers Du Cinéma, 2007.

COUTINHO, Mario Alves & Mayor, Ana Lucia Soutto. **Godard e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Revista Contemporânea de Educação, V. 5, n. 10 jul/ dez 2010.

DO CINEMA AO BORDADO: (RE)INVENTANDO EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

ÁLIDA ANGÉLICA ALVES LEAL, UFMG

alidaufmg@gmail.com

A DA SILVA, UFMG e UPE

vieirajosa@yahoo.com.br

ANDRADE DIAS, UFMG e PBH

mariliasousadias@gmail.com

"O cinema é um modo divino de contar a vida."

(Federico Fellini)

Reivindicado como Arte no início do século XX, o cinema é capaz de reunir em si mesmo as outras seis artes já conhecidas. Entendido como a sétima arte, é capaz de combinar as demais em uma única forma de "arte total", organizando, de certa forma, "a alma da modernidade", conforme declarou Ricciotto Canudo no "Manifesto das Sete Artes" (1911).

Visto dessa forma, o cinema tanto interfere quanto incorpora novas possibilidades de criação artística. Nessa perspectiva, propor um encontro do cinema com o bordado pareceu-nos ser uma experiência rica e inovadora a ser experimentada em nossas atividades de formação de professores e de estudantes, realizadas no bojo de um projeto de interface entre ensino, pesquisa e extensão universitária. Em outros termos, combinamos espaços, tempos e motivações sociais, educativas, culturais e acadêmicas para o desenvolvimento de experiência desta natureza dentro do projeto "Além dos muros da escola: cinema na cidade para crianças, jovens, adultos, idosos e seus professores"¹.

¹ O mesmo fez parte da pesquisa "Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema", que contou com o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e de parcerias com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Grupo de Pesquisa Sobre Condição e Formação Docente (PRODOC) e o Projeto Cine Aberto 104.

Realizado entre os dias de fevereiro e de maio de em um Centro Cultural da cidade de Belo Horizonte, MG, antiga sede de uma fábrica de tecidos que lhe dá nome, o “Centro Cultural CentroeQuatro”; o projeto teve a participação de professores e estudantes da Educação Infantil, dos Ensinos Fundamental e Médio e de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de escolas das redes públicas estadual e municipal de Belo Horizonte e de Betim, município da região metropolitana de BH.

Nesse período, construímos um diálogo entre educação e cinema de modo que os filmes não fossem utilizados de modo instrucional ou como meros recursos didáticos. Ao contrário, buscamos o cinema que participa do mundo, da vida e da história não apenas como técnica, mas como arte e ideologia, linguagem e fruição estética. O que nos interessa é o cinema que interroga ao mesmo tempo em que contempla e encanta a vida humana, e que nos proporciona uma experiência onírica e transcendente. Para nós, a criação cinematográfica é algo muito maior do que certa maneira de filmar, de posicionar e de usar a câmera, pois implica formas de reconstruir e recriar a vida.

Tendo o cinema como matéria básica, por um lado, buscamos levar aos professores oportunidades para compartilharem suas vidas e histórias, seus desafios, questões, alentos e desalentos em relação ao magistério e a seu exercício com dignidade, responsabilidade, sensibilidade, capacidade e alegria. Por outro lado, a proposta para os estudantes partiu do pressuposto de que a interação qualificada com produções cinematográficas de reconhecida importância pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão sensível e crítica do mundo e para o enriquecimento da formação humana dos espectadores, assim como fortalecer os vínculos, atualmente bastante esgarçados, entre educação e cultura.

Nesse sentido, foram organizadas exposições de filmes, seguidas de atividades de criação, reflexão, conversação e trocas, nas quais os participantes expressaram e narraram, com palavras e outras linguagens, suas experiências com os filmes. Apresentar, problematizar e refletir acerca de uma dessas atividades, que muito nos tocou e encantou, é o objetivo geral do trabalho aqui exposto. Salientamos que, embora tal atividade tenha sido realizada com docentes e discentes, neste artigo apresentamos, de maneira especial, a experiência de professores/as, seja porque o trabalho realizado com estudantes já foi apresentado em outras comunicações, seja porque desejamos refletir mais detidamente sobre a formação continuada de professores, campo que, atualmente, apresenta grandes desafios para aqueles que dele se ocupam, como aponta Altenfelder (2010). Assim, pretendemos indagar possibilidades de (re)invenção de experiências narrativas na

formação continuada de professores/as a partir da exploração de relações construídas entre o cinema e o bordado – qual seja, uma tradicional técnica chilena de bordado denominada as *arpillera*. Neste sentido, questionamos: afinal, o que encontro do cinema com o bordado pode nos dizer acerca do processo de formação continuada de professores/as que atuam no Ensino Básico? O que o uso de linguagens ditas não-convencionais pode sinalizar no processo de formação continuada de docentes que trabalham com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos? O que a interface entre cinema e bordado pode sinalizar acerca do trabalho docente na contemporaneidade? O que, de fato, se (re)inventa ao propor experiências narrativas alternativas na formação de professores/as?

O CINEMA E AS *ARPILLERAS*

Desde a criação do projeto de ensino, pesquisa e extensão acima mencionado, tínhamos a intenção de proporcionar aos professores e estudantes novas maneiras de registrar histórias de suas vidas e/ou dos filmes, desvelando suas angústias e alegrias, sonhos e desejos, dores e delícias. Tínhamos o desejo de propor novas experiências narrativas, novas formas de “*contar a vida*”, como disse o cineasta em epígrafe.

Algumas ideias começaram a se formar após a visita à Mostra *Arpilleras da resistência política chilena*, em maio de , realizada no Centro Cultural da UFMG (Bacic, 2011), e a participação de uma professora de nossa equipe em uma oficina realizada durante o evento.

Arpillera é uma técnica têxtil chilena que tem raízes numa antiga tradição popular iniciada por um grupo de bordadeiras da Isla Negra, na costa central chilena. Consiste em contar histórias através do bordado. A conhecida folclorista Violeta Parra foi quem ajudou a difundir esse trabalho artesanal. Em , ela expôs uma série de *arpilleras* no Pavilhão Marsan do Museu de Artes Decorativas do Louvre em Paris. Certa vez, declarou numa entrevista: “*As arpilleras são como canções que se pintam*”.

No período da ditadura militar chilena (1973-1990), muitas mulheres que tiveram seus familiares sequestrados, desaparecidos e/ou torturados confeccionavam *arpilleras* de modo coletivo, em associações, igrejas ou outros lugares que as acolhiam naquele momento de dor. Por meio desse trabalho, elas denunciavam o que estava acontecendo em suas vidas, constituindo expressões da tenacidade com que levavam adiante a luta pela verdade e pela justiça. As mulheres costuravam suas histórias à mão, banhadas em lágrimas, saudades e indignação.

Normalmente, o tamanho de suas obras era determinado pela dimensão de um saco de *arpillera* (juta, em espanhol), que utilizavam como tela de fundo para seus bordados. Uma vez consumido seu conteúdo (farinhas, grãos etc.), os sacos eram lavados e cortados em seis partes, possibilitando assim que o mesmo número de mulheres bordasse a sua própria história, a de sua família e de sua comunidade.

Como forma de registrar a vida cotidiana e de afirmar sua identidade, as oficinas de *arpilleras* não somente representaram a expressão dessa realidade como também se transformaram

em fonte de sobrevivência em tempos adversos. Muitas *arpilleras* fazem referência aos valores consolidados da comunidade e aos problemas políticos e sociais enfrentados. Atrás de cada tela, as mulheres costuravam um bolsinho, onde depositavam bilhetes contando o significado do bordado. Assim, esses trabalhos representaram uma forma de denunciar o que estava ocorrendo no Chile e, ao mesmo tempo, uma maneira de exercer uma atividade cooperativa e de ter uma fonte de renda.

Inspirados pela expressão estética e política do bordado, especialmente das *arpilleras* da resistência chilena, criamos várias atividades desenvolvidas por grupos específicos formados por estudantes da EJA das escolas municipais Caio Líbano Soares, Vila Fazendinha e Padre Francisco Carvalho Moreira, de Belo Horizonte; e também por professores de escolas estaduais mineiras e das redes municipais de Belo Horizonte e de Betim. Após a exibição de curtas-metragem, os participantes, reunidos em grupos, conversaram sobre o que viram na tela e, a partir daí, fizeram desenhos, bordados e colagens no formato de *arpilleras*.

Para os professores, foram exibidos os curtas-metragem *Clandestina Felicidade* (Direção de Beto Normal e Marcelo Gomes, 1998) e *Couro de gato* (Direção de Joaquim Pedro de Andrade, 1960). O primeiro apresenta fragmentos de infância, descobertas do mundo pelo olhar curioso, perplexo e profundo da criança-escritora Clarice Lispector. O segundo narra a história de garotos moradores de uma favela que, às vésperas do carnaval, roubam gatos para venderem a fabricantes de tamborim. Mistura de ficção e documentário, o filme retrata o amor de um menino por um angorá e seu dilema na venda do animal.

Além de assistir a *Clandestina Felicidade* (1998), os estudantes da EJA viram, em três momentos distintos, *A Velha a Fiar* (Direção de Humberto Mauro, 1960), *O dia em que Dorival encarou a Guarda* (Direção de Jorge Furtado e José Pedro Goulart, 1986) e *O Pequeno e o Grande* (Direção de Fábio Gavião, João Jardim e Markão Oliveira, 2008). O primeiro ilustra a canção popular *A velha a fiar*, trazendo para a tela imagens em preto e branco da paisagem e dos personagens do meio rural. O segundo mostra o dia em que um homem preso resolveu enfrentar a tudo e a todos para conseguir o que desejava, afrontando um sistema violento, desumano e cruel. O terceiro revela a história de meninos que tiveram suas vidas transformadas pela arte, pelo trabalho, pela solidariedade e pela força do grupo para a construção do “Morrinho”, uma maquete feita de pedaços de tijolos que ocupa 300m² na Favela do Pereirão, na zona sul do Rio de Janeiro/RJ.

REPRESENTAÇÕES COM SENTIMENTOS

Reinventados nos bordados e nas colagens, os curtas-metragem inspiraram os sujeitos (professores e estudantes) que participaram do projeto. No caso dos estudantes da EJA, suas vidas, seus sonhos e projetos, suas esperanças e agruras foram reveladas em uma *arpillera* gigante. No caso dos professores, outras dez pequenas *arpilleras* foram criadas, em um momento distinto dos estudantes, sem a sua presença. As telas com os bordados expressam sentimentos e emoções que foram despertados pelas imagens do cinema e entretecidos com as tramas da vida pessoal e profissional de cada sujeito participante da confecção do bordado.

Alguns aspectos chamaram a nossa atenção nas *arpilleras* de docentes e discentes. O fato de as histórias terem sido contadas de forma artesanal, através de costuras e colagens de diversos materiais, como retalhos, miçangas, botões, sianinhas, tiras de ponto russo etc., despertou, especialmente entre as professoras e as estudantes de gerações mais antigas, várias memórias e lembranças. Formas e cores reavivaram o passado na produção das telas, e experiências vividas vieram à tona. A riqueza dos diálogos realizados entre os grupos também foi observada, sendo que a diversidade geracional dos estudantes da EJA foi um fecundo destaque. Alunos com idades entre a anos expressaram nas *arpilleras* seus olhares, a partir da vivência de seus tempos de formação e da sua diversidade sociocultural.

Dorival, o homem que encara a guarda e o sistema que o oprime (do curta *O dia em que Dorival encarou a Guarda*), é um personagem que aparece várias vezes na grande *arpillera* coletiva feita pelos estudantes da EJA. Por entre as grades da prisão, ele mostra a sua dor, não esconde as lágrimas, mas com grande persistência consegue se impor para conseguir o que quer – tomar banho em uma noite de muito calor –, enfrentando todos os representantes do sistema hierárquico e burocrático que, sem argumentos, negavam seu pedido. Esta foi a imagem mais forte representada pelos estudantes.

No caso dos docentes, em especial, foi possível observar que suas representações, bem como seus sonhos e desejos para as crianças, adolescentes e jovens com as quais convivem diariamente, foram nitidamente expressos nas pequenas *arpilleras*. Várias “*Clarices*” (numa referência a Clarice Lispector, tema do curta-metragem *Clandestina Felicidade*) povoaram as telas dos docentes. Abraçada a um livro no balanço do quintal de sua casa, essa menina, ora branca, ora negra, em sua história de amor pela leitura, saiu das telas em preto e branco para ganhar vida nos bordados coloridos dos professores.

Em menor número, porém com muita expressividade, os “meninos do morro” e suas realidades também estiveram presentes nos bordados criados pelos professores, a partir das imagens do curta-metragem *Couro de gato*, mostrando o dilema na venda de um gato e o amor por

um angorá. Um grupo de docentes, que trabalhava em escolas situadas em Centros Socioeducativos ou de Reeducação Social, representou um “menino do morro” em sua arpillera coletiva salientando o desejo de “*Paz, Justiça e Liberdade*” na vida destes sujeitos. Neste bordado, o garoto aparece livre, cercado de símbolos que representam a garantia de seus direitos a uma vida justa e digna.

No encontro de socialização das arpilleras entre os docentes, no qual os mesmos apresentaram, com gestos e palavras, suas experiências narrativas através do bordado, uma questão foi levantada pelos próprios professores e pela equipe formadora: afinal, porque tantas Clarisses foram representadas em detrimento de meninos que habitam vilas e comunidades mais pobres, conforme apresentado no segundo curta-metragem?

Para alguns professores, o charme da menina foi o que chamou a atenção. Sua vivacidade e alegria foram destacadas. Será que nossos estudantes têm estes atrativos que os docentes encontraram em Clarice? Que imagens dos estudantes povoam as mentes e corações docentes? Ademais, o espaço onde se passa a infância da menina também despertou a memória afetiva de muitos docentes. É a brincadeira no quintal, no espaço vivido, no lugar; o passado rural fez com que esta personagem, e não outra, dominasse muitas cenas.

Por outro lado, com relação ao reduzido número de representações relativas às imagens presentes no curta “*Couro de gato*”, indagamos: é com estudantes parecidos com os meninos presentes na tela que nossos professores convivem em seus cotidianos? A realidade de nossas crianças é diferente daquela dos meninos que trocam o “couro do gato” por dinheiro, embora desejassem mantê-los consigo? Que memórias afetivas os docentes mobilizaram para realizar suas escolhas na representação destas arpilleras? Poucas foram as palavras ditas pelos docentes para responder tais questões. Conjeturou-se que os sonhos e desejos mobilizados pela menina-Clarisse apresentada na tela contrapôs-se à dura realidade vivida cotidianamente pelos docentes nas escolas em que trabalham, representada nos sofrimentos dos garotos presentes na outra película.

Pareceu-nos que, neste momento de formação continuada, os professores sentiram que melhor seria bordar os sonhos de tempos, espaços e sujeitos outros, de condições de trabalho diferentes daquelas com as quais se deparam todos os dias. Até que ponto as formações têm permitido que os docentes exponham e expressem seus sonhos, suas imaginações e seus desejos relativos à profissão?

Apontando outros aspectos, observamos que o encontro entre o cinema e as *arpilleras* também possibilitou aos docentes problematizar a importância do trabalho coletivo. Conforme salienta Altenfelder (2004), o trabalho coletivo é fundamental para que educadores possam superar desafios atualmente impostos pelo modo como a Educação brasileira se organiza.

A experiência aqui analisada também permite afirmar ser fundamental que a formação continuada docente proporcione momentos de partilha e sociabilidade entre os docentes. Tendo

em vista que, nas escolas, os tempos coletivos têm sido cada vez mais escassos e/ou dominados por pautas que impedem que os professores repensem certos aspectos de sua prática docente; torna-se fundamental proporcionar a estes sujeitos momentos para a fruição de experiência do tempo lento e do que Brandão (2010) chama de “*pedagogia da dádiva*”: do compartilhar o que se sabe e aprender o que não se sabe.

Salientamos que, nestes momentos de encontro e trocas, os professores puderam potencializar a educação do olhar e problematizar alguns sentimentos e sensações que afloraram no momento em que agulhas e linhas pespontavam tecidos das mais variadas texturas e cores. O exercício da paciência, da delicadeza e da leveza requeridos pelo bordado foi logo salientado pelos docentes participantes, especialmente por homens. Neste sentido, tais sujeitos, além de terem a oportunidade de desnaturalizar atributos considerados essencialmente femininos, problematizando relações de gênero (Lima, 2012); também puderam contrapor sensações e sentimentos despertados pelo ato de bordar às atividades desempenhadas ao longo da semana, muitas vezes em jornadas duplas de trabalho nas escolas.

Passando aos apontamentos finais, tendo em vista a riqueza das produções docentes e discentes, decidimos realizar exposições das *arpilleras* para compartilhar com outras pessoas essa possibilidade de construção de outro olhar sobre o encontro entre o cinema e o bordado. Enxergamos nessa atividade a oportunidade de comentar e expressar pensamentos, sentimentos e experiências a partir dos enredos dos curtas exibidos e das vidas docentes e docentes ali narradas, contadas em panos, linhas e lantejoulas.

Inicialmente, as *arpilleras* foram expostas durante a ^a Mostra de Cinema de Ouro Preto (CineOP), realizada de a de junho de . O projeto também foi socializado em dois grupos de discussão do evento. A abertura oficial da exposição, intitulada *A escola e o cinema abraçam as arpilleras*, foi realizada na Faculdade de Educação da UFMG em de junho de e contou com a presença do cineasta chileno Ignacio Aguero, diretor do documentário *Cien niños esperando un tren* (1988).

As *arpilleras* criadas por estudantes e professores são repletas de cores, sentimentos e emoções. Foi comovente observar a interação do público durante as exposições. Como foi registrado no caderno de visitantes: “*É a estética da sensibilidade, da singularidade. Expressão exata do sentimento da forma única de cada ser. Fazer com que essas práticas cheguem ao chão da escola é fundamental para dar ao processo educacional o tempero que está faltando: a educação do olhar*”.

A ideia de exposições itinerantes com as *arpilleras* nas escolas participantes e em espaços e momentos diversos em que realizamos o encontro entre as artes da educação e do cinema é uma feliz e necessária aposta que permanece entre o grupo de docentes e pesquisadores envolvidos no

projeto. Isso é fundamental, tendo em vista tudo o que representou para os seus participantes, que tiveram somente uma pequena iniciação no contato com as salas de cinema, com o cinema de criação, com o potencial educativo e estético da sétima arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme aponta Gatti (2003), no processo de formação continuada de professores/as, é preciso que os formadores tenham ciência da importância de se considerar os eventos sociais, políticos, econômicos e culturais que permeiam a vida social, bem como as concepções sobre educação, ensino, papel profissional, práticas e saberes docentes que subjazem as propostas de formação docente. Para a autora, além das condições cognitivas, também é preciso considerar que as condições sociopsicológicas e culturais da existência dos sujeitos devem ser observadas ao elaborar uma proposta de formação. A este respeito, Altenfelder (2004, p.10) ressalta, citando Lima (2001), que *“a formação continuada não pode se efetivar se não estiver conectada com os sonhos, a vida e o trabalho do professor”*.

Neste sentido, compreendemos que o trabalho aqui analisado – uma proposta de (re)invenção de experiências narrativas situadas na interface entre cinema e bordado – nos permite supor que a formação continuada de professores ainda apresenta lacunas. Sejam relativas aos desafios impostos pela necessidade de educação do olhar dos docentes perante o mundo. Sejam concernentes ao imperativo de se repensar a formação continuada a partir de outras bases e patamares.

Em outros termos, é preciso que a formação continuada de professores/as seja, cada vez mais, permeada pela pedagogia da dádiva, da paciência, da delicadeza, do tempo lento, do olhar e da escuta atenta, de sonhos e desejos de outro porvir. É preciso *“bordar”* outras formações, (re)criando seus pontos, seus traçados e trançados que, por vezes esgarçados, encontram-se à espera de novos alinhavos.

Expandindo-se para além de seus muros e aproximando educação e arte, a escola e seus sujeitos talvez possam bordar dias mais felizes: no cinema, na cidade, na experiência estética. Esta foi nossa aposta e a nossa esperança! Este continua sendo o nosso compromisso!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTENFELDER, Anna Helena. *Desafios e tendências em formação continuada*. Constr.psicopedag., São Paulo , v. 13, n. 10, 2005
- BACIC, Roberta. *Arpilleras da resistência política chilena: projeto Marcas da Memória da Comissão de Anistia* (2011) - Arpilleras da resistência chilena/curadoria: Roberta Bacic.

Apresentação: Paulo Abrão. Brasília: Biblioteca Nacional, 2011 . BRANDÃO, M.L. Uma pedagogia da experiência do encontro bordado nas trocas. Tese de Doutorado. Disponível em: <http://goo.gl/UFJvRg> , Acessado em 23 de Março de 2014

DURAND, J.-Y. Bordar: masculino, feminino. Seção de Antropologia, Universidade do Minho, Guimarães, Portugal. Disponível em: <<http://goo.gl/t6Qj0Q>>. Acesso em: 22 de Março de 2014.

GATTI, Bernadete A. *Formação continuada de professores: a questão psicossocial*. Cadernos de Pesquisa. [on-line]. 2003 n. 119 [citado em 26 ago. 2004], p.191 -204.

GOMBRICH, E. H. História da Arte. São Paulo: LTC Editora, 2002.

LIMA, K. M. S.; SOUZA, M. M. B.; AMORIM, M. do R. F. B. O interesse do homem no bordado na perspectiva das mulheres em Passira-PE: um estudo exploratório. Disponível em: <http://www.xxcbcd.ufc.br/arqs/gt1/gt1_34.pdf>. Acesso em: 11 ago 2012.

PARRA, Isabel. *El libro maior de Violeta Parra*, 1985. In.: *Arpilleras da resistência política chilena projeto Marcas da Memória da Comissão de Anistia*. Arpilleras da resistência chilena/curadoria: Roberta Bacic Brasília- Biblioteca Nacional, catálogo, 2011.

SOUSA, M. F. DE. O bordado como linguagem na arte/educação. Disponível em: <http://goo.gl/25SVVN>, Acesso em: 22 de Março de 2014 .

SITES

arpillerasdaresistencia.wordpress.com/arpilleras-da-resistencia, Acesso em: 23 mar 2014.

<http://goo.gl/4FcxOr>, Acesso em: 23 mar 2014.

<http://escoladebordado.com.br/site/>, Acesso em: 23 mar 2014.

<http://houdelier.com/paginas/bordadosohistoria.html>, Acesso em: 23 mar 2014.

<http://www.brasilcultura.com.br/cultura/historia-do-bordado/>, Acesso em: 23 mar 2014.

FAZENDO ARTE NA FORMAÇÃO DOCENTE: A MÍDIA EDUCAÇÃO E O LABORATÓRIO AUDIOVISUAL CINEMA PARAISO

LEAL, Rita de Cassia Souza

UERJ/ FFP/ritaleal@uol.com.br

FRANCO, Monique Mendes

UERJ/FFP/moniquemfranco@hotmail.com

RESUMO

Este artigo visa apresentar algumas reflexões sobre as experiências vivenciadas no seio do Laboratório Audiovisual Cinema Paraíso, projeto de formação que ambiciona promover a inserção, a apropriação e os usos das linguagens artísticas e tecnológicas na formação dos futuros professores. Em funcionamento desde 2007 na Faculdade de Formação de Professores da UERJ em São Gonçalo, periferia do Rio de Janeiro, o projeto objetiva ampliar a dimensão cultural dos futuros docentes em sua produção geral, considerando que o homem, por sua natureza, expressa o seu ser por aquilo que faz, que realiza. É também objetivo do projeto, promover e problematizar vivências para instigar reflexões e debates sobre a formação docente, frente aos desafios, limites e possibilidades instituídos pelos avanços tecnológicos na realidade atual. Sob essa ótica, no que tange ao processo formativo, compactua com a necessária inserção, apropriação e usos dos meios e das linguagens, artísticas e tecnológicas como parte do processo de resistência, com vistas a romper com o modelo do *homo economicus*, calcado na competição e no individualismo, consumidor implacável de si mesmo e do outro, para instaurar um processo que reflita os passos do *homo culturalis*, produto e produtor da sua existência.

Palavras-chave: mídias; tecnologias; linguagens.

APRESENTANDO O ARGUMENTO

Compreendendo o papel formativo da educação como responsável por proporcionar vivências do aprender (Sennett, 2009) a partir dos diferentes sentidos atribuídos ao conhecimento, nos diferentes contextos individuais e coletivos, nós, professores e alunos, constituímos dentro da Faculdade de Formação

de Professores da Uerj, em São Gonçalo, o Laboratório Audiovisual Cinema Paraíso, como um espaço para pensar e detectar estéticas potenciais no campo da educação, da comunicação e da arte que, imbricadas nos processos educativos, sinalizam o contexto atual de transição de modelos, da produção de conteúdos simbólicos, artísticos, afetivos, linguísticos, estéticos, educacionais etc. Sob essa ótica, o Laboratório se propõe não somente a produzir conteúdos educacionais, audiovisuais, linguísticos e informacionais, mas principalmente refletir e problematizar a realidade contemporânea, constituída, entre outros fatores, pelos dispositivos comunicacionais, pela ideia de rede, pelo devir estético do próprio capitalismo tornado cultural e a produção da subjetividade. Nos entendendo como espaço coletivo de formação, a atuação do Laboratório é constantemente repactuada coletivamente, cuja aposta tem sido o trabalho coletivo, em rede, articulando arte, formação e conhecimento, criando zonas de instabilidade que nos fazem querer dialogar mais diretamente com as “potências” e “fragilidades” que nos constituem, bem como, com os processos verticais e horizontais de poder e de tomada de decisões que nos orientam. Com o intuito de trazer um pouco do nosso trabalho para esse espaço coletivo de reflexão, socializamos aqui alguns fragmentos dessa vivência.

Na primeira parte apresentamos o cenário contextual e alguns conceitos que dão embasamento teórico ao nosso trabalho e que são fundamentais para uma compreensão mais aprofundada das propostas que o projeto do Laboratório veio desenvolvendo ao longo desses quase sete anos de atividades. Na sequência, contamos um pouco de como foi articulado e desenvolvido esse trabalho, no seu sentido teórico prático, relatando algumas experiências e elaborando algumas reflexões sobre o seu desenvolvimento, as perspectivas iniciais, as dificuldades encontradas e o que realmente foi possível de ser realizado. Já na terceira parte, caminhando para a conclusão, apresentamos uma breve avaliação de todo o processo e uma projeção do que esperamos ainda conquistar nas próximas parcerias a serem estabelecidas.

BREVE SINOPSE CONTEMPORÂNEA

Diante das novas tecnologias de armazenamento e cruzamentos de dados, de busca veloz da informação, resta ao ensino, à universidade, mais do que nunca, assumir sua função de formadora - não de mão-de-obra especializada para o mercado, isso qualquer curso técnico pode fazer em poucos meses - mas formar analistas simbólicos, pessoas, cidadãos capazes de interagir, de se movimentar, de decodificar essas informações, de extrair desse excesso de informações um pensamento ou uma ação. Que tipo de mudanças e de transformações são necessárias para que a Escola, a Universidade, ainda possam garantir um papel fundamental de ressignificação, desaceleração e decodificação frente ao excesso de informação? Além disso, considerando que o sistema educacional público concentra a maior parte dos estudantes brasileiros, o acesso as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs),

nas escolas pode representar uma arena crítica de combate à marginalização em relação ao acesso à informação e à comunicação. Se as escolas e as universidades públicas ajudam a compensar o acesso desigual existente em casa, podem contribuir para promover a inclusão social. Por outro lado, se as escolas e as universidades também oferecem acesso desigual à tecnologia e ao uso dela, isso pode servir para aumentar a estratificação social. Ou seja, a presença dos computadores, as condições do acesso e os usos que se fazem diante deles têm potencial tanto para diminuir a estratificação social quanto para piorá-la. A tecnologia pode se constituir como uma força niveladora, possibilitando que todos os jovens estudantes tenham acesso à Internet, como mídia privilegiada para a educação atual, como também, quando distribuída e utilizada de modo desigual, pode servir para estratificar desigualdades já existentes. Não basta apenas aparelhare manter a mesma estrutura espacial e temporal e a mesma lógica curricular e a mesma concepção de ensino e de metodologia. Tudo precisa ser modificado, a própria lógica da concepção de funcionamento do que é educação precisa ser alterada. Essas são preocupações que se inscrevem na pauta das discussões atuais sobre educação. Nesse contexto, é colocado à educação o desafio de tentar compreender como e porque essas rupturas ocorrem; como elas operam; quais as estratégias utilizadas e, quais os desdobramentos efetivos nos processos culturais, tanto materiais quanto simbólicos. Um dos mais importantes desafios colocados, diz respeito a construção da cidadania posto que, as reivindicações sociais não levam mais em conta as fronteiras físicas. Elas não têm mais o caráter local ou regional, mas são globais. É na articulação de movimentos sociais que usam a Internet para organizar suas ações e fortalecer sua rede que a cidadania digital vem se manifestando com sucesso. (Martin-Barbero, 2003). Com vistas à educação para a cidadania, as mídias, de modo geral, sempre ocuparam um lugar privilegiado na construção de significações, valores e sentidos, tanto no âmbito individual, quanto no conjunto das representações sociais. O surgimento da rede fortaleceu a sociedade civil, transformando a maneira com que a população ao redor do mundo reage aos seus problemas; podemos dizer que, hoje, com a Internet, amplia-se o poder das mídias na construção desses processos. Com isso, verificamos que a crescente presença das inovações tecnológicas na sociedade contemporânea introduz desafios e potencialidades no campo educacional, posto que o modelo da rede provoca rupturas no modelo tradicional de educação, exigindo a articulação de novas práticas educativas. Assim, reconhecidamente, a Internet permite uma possibilidade imensa de expressão, abrindo espaço para que se estabeleça um modelo de comunicação mais direta e transparente que, quando praticada, além de fortalecer a sociedade civil, leva, potencialmente, a profundas renovações das condições da vida pública no sentido de maior liberdade e de maior participação cidadã. Discutindo a noção de cidadania na era da “Mediápolis”, Silverstone chama atenção para o fato de que “A cidadania no século XXI requer um grau de conhecimento que até agora poucos de nós têm” (Silverstone, 2009 p.25,).

Na nossa perspectiva a participação constitui um pressuposto decisivo para o fortalecimento das instituições democráticas e das organizações sociais, posto que propicia à população possibilidades de se pronunciar, de se fazer ver e ouvir, e de ser incluída nos processos políticos. Desse modo, para que os indivíduos tenham como cidadãos, na prática e não somente em nível formal, o direito de se organizar, de expressar livremente suas opiniões e interesses, de participar das decisões políticas, devem primeiramente questionar a ausência das condições favoráveis para estimular tal participação. Ou seja, o foco principal consiste em criar condições que sejam favoráveis a constituição e ao exercício de um modelo de cidadania que se realiza por meio do acesso e da plena participação da esfera civil na decisão política. Torna-se necessário buscar formas alternativas de participação política, com objetivo de alcançar uma cidadania ativa e efetiva.

CONSTRUINDO UM ROTEIRO

O Laboratório Audiovisual Cinema Paraíso, se apresenta como um projeto desenvolvido por alunos e colaboradores e coordenado por um grupo de professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Município de São Gonçalo, em funcionamento desde agosto de 2007 e se entende com a função de ser um espaço de experimentação, criação e resistência, que articula formação, arte, cultura e pensamento. A proposta, inicialmente restrita ao cine clubismo, foi criada para proporcionar aos alunos da universidade o acesso a produções audiovisuais que fugissem da estética hollywoodianas. Visando contribuir para a formação crítica oferecia filme de diretores brasileiros, sul americanos, europeus, documentários, curta metragens, etc., que, via de regra, ficam de fora do circuito dos Multiplex e das grandes salas de cinemas, basicamente as únicas opções de lazer existentes no município. O projeto foi abraçado pelos alunos e, deu tão certo que, gradativamente, foi se diversificando e ampliando seu raio de atuação até se transformar no atual Laboratório Audiovisual Cinema Paraíso, voltado para atividades de exibição, produção de vídeos, web novelas, oficinas de animação, grafite, fotografia e de outras atividades de produções audiovisuais que são realizadas com a participação ativa dos alunos. As atividades do Laboratório se subdividem, atualmente: **Segunda de primeira** – na última segunda-feira de cada mês, um filme brasileiro é exibido seguido de debate com a presença do diretor e outros componentes da produção. **Em Cena** - oferecem clássicos do cinema nacional e internacional, além de filmes denominados *trash* ou filmes B e funcionam nas três últimas quintas-feiras do mês, por meio de mostras. **Mega Rádio Paraíso**, inicialmente chamada de “Web rádio” com oficinas de montagem e manutenção de novas arquiteturas sonoras e grade de programação regular com diversos programas produzidos pelos estudantes. **Claquete** que oferece oficinas de produção visual (material didático, sites, curta-metragem, animação, roteiro, etc.).

Tudo isso só se torna possível porque em sua constituição o projeto do Laboratório Audiovisual Cinema Paraíso compreende o papel formativo da educação como responsável por proporcionar *vivências do aprender* a partir dos diferentes sentidos atribuídos ao conhecimento, nos diferentes contextos individuais e coletivos que se apresentam para o campo educacional, sendo o Laboratório de Audiovisual Cinema Paraíso por constituição um espaço para pensar a produção artística e cultural como fenômeno educacional e detectar estéticas potenciais no campo da comunicação e da arte que, imbricadas nos processos educativos, sinalizem o contexto atual de transição de modelos em que se afirmam alguns fenômenos do chamado Capitalismo Cognitivo ou ainda “capitalismo cultural” ou “capitalismo estético” (LAZARATTO. 2006. NEGRI. 2001. 2002. 2005). Neste modelo, o estético e o cultural são a própria base do capitalismo contemporâneo e a “chamada” economia “material” depende cada vez mais dos elementos “imateriais” (NEGRI. 2001. 2002. 2005) que a ela se agregam e a qualificam: ou seja, da produção de conteúdos simbólicos, artísticos, afetivos, linguísticos, estéticos, educacionais etc. Sob essa ótica, o projeto, Laboratório de Audiovisual Cinema Paraíso, se propõe não somente a problematizar esse devir estético do próprio capitalismo tornado cultural, como também produzir conteúdos imateriais (audiovisuais, linguísticos, informacionais, educacionais) próprios da ideia de coo-evolução entre os dispositivos comunicacionais e a produção da subjetividade e o chamado trabalho imaterial, ao mesmo tempo em que compreende o trabalho com a linguagem audiovisual como parte do processo formativo que introduz a imagem em movimento e os demais componentes do audiovisual como uma forma possível de linguagem por meio da qual o sujeito se manifesta para falar criticamente de si próprio, da sua vida, seu sentimento, sua emoção, para falar da sua época, para manifestar sua opinião crítica sobre a sociedade em que esta inserido, ou simplesmente para expressar seu espanto e encantamento diante da vida. Esse cenário nos remete à concepção que Bruno Latour possui dos objetos como dotados da potencialidade de se revelarem ‘actantes’, ou seja, de exercerem ou sofrerem algum tipo de ação, participando de um processo. Aqui no caso o fósforo e a câmera alteram o contexto e as relações sociais mas, essa potencialidade se aplicaria a todo objeto técnico que, mesmo não sendo humano, joga a favor da construção da nossa humanidade. As técnicas, ou “sociotécnicas”, como nos aponta Latour (2001), são mediadores, ao mesmo tempo meios e fins, artefatos que penetram no fluxo de nossas relações e que recrutamos incessantemente, refazendo as relações sociais por intermédio de novas e inesperadas fontes de ação. O adjetivo “sociotécnico” (Latour, 2000: p.152) aparece para representar um híbrido dessa relação entre humanos e não humanos, reintegrando polos que comumente aparecem como opostos. Conceber a humanidade e a tecnologia como polos opostos é, com efeito, descartar a humanidade: somos animais sociotécnicos e toda a interação humana é sociotécnica. Objetividade e subjetividade não são polos opostos, elas crescem juntas e crescem irreversivelmente. Os objetos se integram de forma tão natural ao nosso cotidiano que só lhes damos valor no momento em que eles nos faltam.

Entretanto, é importante ressaltar que, por si só, o objeto técnico não faz nada. Sabemos que o fato de apenas colocar computadores nas escolas não significa informatizar a educação. Acreditamos que o acesso à internet deve significar uma melhora na qualidade de vida e participação social dos seres humanos.

Quando trazido para o trabalho com os meios, encontramos o respaldo da mídia-educação no que se refere ao contexto produtivo no sentido de fazer educação através dos meios ou dentro das mídias, compreendendo o trabalho com a mídia não apenas com o uso instrumental ou de leitura crítica, como também como linguagem, como forma de expressão e produção, pois para Rivoltella (2006) “assim como não se aprende a ler sem aprender a escrever, é necessário se ‘alfabetizar’ com a linguagem das mídias”. Tal concepção tem por objetivo a interação dos sujeitos com as mídias no sentido de promover o conhecimento criativo e crítico no uso e na produção de suas linguagens, por compreender o trabalho com as tecnologias como potencialmente capaz de promover uma melhoria na qualidade de vida do sujeito. Para o trabalho com essa geração, que anseia muito ter um “contato” direto com as máquinas, é necessário também um profissional com ‘um novo tipo’ de entendimento sobre o ensino. Que esse profissional não seja apenas reproduzidor de conhecimento já estabelecido, mas que faça uso dessas novas tecnologias com a preocupação de tornar cada vez mais dinâmico o processo de ensino e aprendizagem, com projetos interativos que usem a rede eletrônica, os espaços midiáticos, as linguagens artísticas como possibilidades de se pensar, falar, descrever, interpretar e avaliar o mundo.

FINALIZAÇÕES POSSÍVEIS

Basta uma análise mais atenta dos conteúdos e das condições discursivas que integram o jogo de forças nas relações de poder na sociedade de controle contemporânea, para que se faça evidente o desequilíbrio nos modos de expressão de indivíduos e grupos, desequilíbrio que promove e alimenta um modelo de constituição de sentido essencialmente tendencioso e desigual. Ou seja, como sinaliza Foucault, “a produção simbólica – terreno em que os sentidos são coletivamente construídos e legitimados – resulta, antes, da onipresença discursiva de modos de expressão dominantes, que vicejam ao lado de uma multidão de silenciados, simbolicamente excluídos da ordem econômica”. Nesse sentido, o Laboratório Audiovisual Cinema Paraíso parte do pressuposto que a arte da resistência, no âmbito de uma sociedade de controle, deve fomentar condições materiais de produção, entendendo que, uma vez que tais condições existam, conseqüentemente, ampliam-se as condições discursivas e de expressão dos grupos silenciados. Para entendermos como este fato interfere no desenho das estratégias de poder, convém sinalizar que o termo ‘discurso’ aqui empregado - foucaultiano por excelência – refere-se ao modo de constituição de sentido nas inúmeras práticas sociais do cotidiano, ganhando “corpo em

conjuntos técnicos, em instituições, em esquema de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão” (Foucault, 1997, p. 12). Comprometidos com essa luta, tomamos o exemplo do filósofo francês Gilles Deleuze na defesa pelo caminho da arte em que, considerando que se a informação ‘molda e define’ a sociedade de controle, a contrainformação só se efetiva num ato de resistência. Assim, "Poderíamos dizer, então, que arte é aquilo que resiste". Ou seja, todo ato de resistência seria, de certo modo, uma obra de arte, e toda arte conteria germes de resistência. "O ato de resistência possui duas faces. Ele é humano e é também um ato artístico. Somente o ato de resistência resiste à morte, seja sob a forma de uma obra de arte, seja sob a forma de uma luta dos homens", propôs Deleuze. (Deleuze, 1999).

Hoje, percebemos que a palavra resistência assumiu um sentido que vai muito além da contestação pura e simples ao sistema. Mas, resistir a quê? Ou, antes disso, por que resistir? Em tempos em que a informação contida na molécula de DNA relativiza o conceito de vida; as formas de controle e se intensificam e se sofisticam; quando novos suportes informacionais engendram linguagens definidas muito mais pelas suas relações do que pelas suas especificidades, a arte mesma vai redimensionar os seus gradientes de resistência. Pode não oferecer resistência a nada, estetizando simplesmente a informação quantitativa, ou, ao contrário, pode multiplicar os pontos de vista, aprofundando o debate das inter-relações homem-máquina.

Temos, por um lado uma cultura midiática veloz, virótica, predadora, em alta rotatividade e mutação produzindo vertigens de informação e saturação e por outro lado uma cultura letrada, analítica, reflexiva, menos veloz, que tenta dar conta, explicar, pensar, analisar esse cenário. Onde essas culturas se cruzam, o que as diferencia e como elas podem se potencializar? Nas palavras de Negri: “A revolução já não visa a tomar o Palácio de Inverno, como no tempo dos bolcheviques. Em vez disso, temos hoje essas formas de interação, a potência das redes, a pluralidade, a policontextualidade, que se vão expandindo cada vez mais amplamente”. Negri encontra raízes em Spinoza, que diz que na indignação descobrimos nossa força para agir contra a opressão e que, nessa fase do capitalismo, todas as metrópoles tornaram-se arenas de produção e de resistência. Vivemos sob um sistema “biopolítico” (todo campo da vida é político). A teoria da resistência tem de ser desenvolvida no contexto biopolítico, algo como inserir Marx no pensamento de Foucault e/ou vice e versa. A questão hoje é romper, quebrar a informação do seu interior, para produzir outra informação mais qualificada, seja na mídia como na universidade; é ainda construir uma recepção da informação diferenciada e seletiva; é também elaborar a informação através do processo de partilha e de interação entre os indivíduos. A informação deve ser vista como um recurso de partilha, mais do que uma propriedade exclusiva de um determinado indivíduo, nos processos coletivos de multiplicação dos pontos de vista e ampliação do uso das diversas linguagens. Saber se posicionar diante da informação que é a mercadoria literalmente e simbolicamente mais valorizada da cultura contemporânea é o grande desafio da educação atual. Assim, a informação não

é um problema só da mídia ou dos jornalistas; primeiramente a informação é um problema de formadores, educadores e pensadores.

O projeto defende o espaço da busca e da experimentação como forma de abrir caminhos para que as minorias descubram suas vocações e, dentro da lógica de produção capitalista, possam ampliar sua condição discursiva e de interferência nos conteúdos que conformam a produção simbólica dominante. Como defende Lazzarato, “Outros mundos são possíveis”. Resistir e lutar pelo acesso universal aos direitos, sem perder de vista a afirmação das mil diferenças e dos mil sexos, posto que a Igualdade não se opõe à diferença: propicia-a. A guerra é claramente uma “guerra estética”, na medida em que se constitui uma disputa midiática dos públicos e dos processos de mobilização de sua atenção. “Na nova “economia do sensível”, o ativismo cultural torna-se imediatamente político”. (Lazzarato, 2011). Resistir e lutar por espaços como o Laboratório Audiovisual Cinema Paraíso, como *lócus* privilegiado no trabalho com asmúltiplas linguagens, no sentido de estabelecer a socialização e a troca, objetivando a capacitação dos futuros docentes para a realização de produções culturais, artísticas e tecnológicas que tenham como fundo a reflexão sobre o uso das linguagens artísticas e midiáticas na educação, visando uma formação mais ampla que prepare para e possibilite atender às demandas da sociedade atual e participar de modo ativo na construção de um modelo de sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. E. Distúrbios da Era Informacional: conflitos entre a propriedade intelectual e a cultura livre. PUC-SP, 2010. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/49473953/Disturbios-Da-Era-Informacional-Luis-Eduardo-Tavares>.

ANTOUN, H. Mobilidade e Governabilidade nas Redes Interativas de Comunicação Distribuída, In: INTERCON – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UERJ – 2005 Disponível em: <http://www.outraspalavras.net/2011/01/13/quando-deleuze-encontra-marx>.

BENTES, I. A Universidade concorre com a Mídia. In: Revista Lumina. Universidade Federal de Juiz de Fora (Facom/UFJF) - v.1, n.1, p.77-84, jul./dez. 1998.

BRUNO, F. Tecnologias Cognitivas e os espaços do pensamento. In: França, R.(org) Estudos da Comunicação, Porto Alegre: Sulina, 2003.

BUCKINGHAM, D. Crescer na era das mídias eletrônicas. São Paulo: Loyola, 2007.

CANCLINI, N. G. Diferentes, desiguais e desconectados; Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

CASTELLS, M., A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CAVA, B. Quando Deleuze encontra Marx. In: Outras Palavras, coluna Crítica Nômade. Resenha de LAZZARATO, Maurizio, As Revoluções do Capitalismo. São Paulo: Record, 2006. Disponível em: <http://www.outraspalavras.net/2011/01/13/quando-deleuze-encontra-marx>.

DELEUZE, G.Foucault. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FOUCAULT, M. Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982). Rio de Janeiro, Zahar, 1997.

FRANCO, M. ; LEAL, R. Currículo Imaterial & Capitalismo Cognitivo: hipóteses da relação entre o campo do currículo e da tecnologia informacional. In: Currículo Sem Fronteiras. v.11, n.1, pp.218-231, Jan/Jun 2011.
Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/franco-leal.pdf>.

_____,M.; _____, R.; Currículo-sem-fim: uma análise pós- crítica da formação continuada. In: Revista Espaço, Rio de Janeiro: INES, vol. 7, p. 13-21.

GORZ, A. O Imaterial: conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume, 2003.

KERCKHOVE, D. de. A Pele da Cultura. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1997.

_____, D. de. Texto, contexto e hipertexto: três condições da linguagem, três condições da mente. Porto Alegre :Revista Famecos, nº. 22, dezembro 2003, pp.07-12.

HEIDEGGER, M.A Questão da Técnica [mimeo].

LATOUR, B. Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade a fora. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

_____, B. A esperança de pandora. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LAZZARATO, M. e NEGRI, A. Trabalho Imaterial: formas de vida e produção de subjetividade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____,M. Capitalismo cognitivo e trabalho imaterial. In: Carta Maior, entrevista de Eduardo Carvalho, 05/12/2006. Disponível em: <http://revistaglobal.wordpress.com/2006/12/17/lazzarato-e-entrevistado-pela-carta-maior/>.

MARX K. Grundrisse. Foundations of the Critique of Political Economy.London :Pelican Books, 1973.

NEGRI, A. In: Le Monde Diplomatique (versão inglesa), 2011. Disponível em: <http://www.outraspalavras.net/2011/08/16/comuns-novo-projeto-para-a-revolucao>.

_____. 5 lições sobre Império. Rio de Janeiro: DP&A Editora,2003.

_____. Trabalho imaterial e subjetividade. In: Escola Básica na virada do século. Porto Alegre: UFRGS, 1996. p. 37-56.

RIVOLTELLA, P. C. Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali. Vita e Pensiero, Milano.2006.

SCHON, D. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SENNETT, R. O Artífice. São Paulo: Record, 2009

O CINEMA NA VIDA E NO TRABALHO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PÚBLICA (MINAS GERAIS, 2010-2011)¹

Álida Angélica Alves Leal, UFMG
Ana Lúcia de Faria e Azevedo, UFMG
Ariadia Ylana Ferreira, UFMG
Renata Nayara Ribeiro, UFMG
Warley Pereira, UFMG

A necessidade de se construir políticas públicas que possam efetivamente valorizar a docência e garantir condições objetivas e subjetivas para que o professor enfrente os desafios da educação exige que se alargue a compreensão sobre os diversos contextos deste ofício. Tentando entender essa complexa questão, pesquisadores do campo da Educação se deparam inevitavelmente com a necessidade de abordar aspectos relacionados às diferentes formas de ser professor na atualidade. Para se conhecer estes sujeitos, é condição essencial considerá-los em sua totalidade, reconhecendo que o processo pelo qual estes indivíduos se constituem como docentes é resultado de diferentes experiências² vivenciadas em vários momentos de sua vida.

Atualmente, considera-se que as experiências docentes no âmbito do consumo cultural são importantes, tendo em vista não só laços que devem unir educação e cultura, mas o papel do professor como mediador dos processos de formação dos educandos em um sentido mais amplo. Estudos demonstram, ainda, que há fortes relações entre o capital cultural e a construção das identidades sociais, cuja formação está intrinsecamente ligada ao acesso não só aos bens econômicos, mas também aos culturais.³

¹ A pesquisa contou com o apoio de Edital Universal do CNPQ (2011/2013).

² Segundo Larrosa (2001, p.12), experiências são vivências que nos tocam, nos transformam ao nos acontecer. A experiência pressupõe uma conexão com algum artefato, ideia, situação ou lugar que nos modifica de alguma forma.

³ Segundo Canen (1997b), há uma associação entre o consumo cultural na formação de identidades sociais. Identidades que são construídas pelo acesso a bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos, em que os determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam de forma marcante. (UNESCO,2004:88)

Partindo dessa premissa, apresentamos nesse texto a análise de dados referentes ao consumo pessoal e o uso profissional de filmes por professores da Educação Básica de escolas da rede pública do estado brasileiro de Minas Gerais, obtidas a partir de uma pesquisa exploratória realizada em 2010 e 2011 para uma investigação intitulada *Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema*. Esse trabalho elegeu compreender a relação pessoal e profissional dos docentes com filmes por ser esse o objeto cultural preferencialmente consumido pelos docentes de acordo com dados levantados na referida investigação.

Como procedimento metodológico, foi elaborado e aplicado um questionário a professores que atuam em escolas públicas do estado brasileiro de Minas Gerais, sendo que lecionam em Belo Horizonte e região metropolitana⁴ e atuam em cidades do interior do estado⁵.

A primeira desse texto apresenta e analisa os dados relativos às características pessoais e profissionais dos professores, tais como: sexo, etnia/cor, estado civil, número de filhos, cidade onde reside, trabalha, além da formação profissional, a situação de trabalho, renda individual e familiar e tempo de atuação na docência. Também reflete sobre as implicações dessas características em suas práticas culturais ligadas ao cinema.

Na segunda parte foram abordadas questões relativas à presença do cinema na escola atualmente. Foram analisados alguns aspectos, tais como: a frequência, os objetivos e as práticas que orientam os usos de filmes nas salas de aula e ainda as dificuldades apontadas pelos professores para desenvolverem esse trabalho.

DOS DOCENTES DA CAPITAL E DO INTERIOR, UMA FOTOGRAFIA

Ao perpassar a situação financeira, social, familiar, profissional e geográfica dos docentes investigados, encontramos algumas evidências de fatores influenciadores de suas práticas culturais. As “preferências” e as práticas culturais dos professores são construções de hábitos mediante as condições de existência a que tais sujeitos estão expostos (BOURDIEU, 1998). No caso do cinema, essa relação fica clara ao investigar configuração familiar dos professores, renda, tempo disponível para assistir filmes, distribuição dos cinemas na cidade em que moram e/ou trabalham, dentre outros fatores.

A análise dos primeiros campos dos questionários revelou que, dentre os professores pesquisados, 60% são casados e 77% têm filhos, sendo que 76% deles têm um ou dois filhos. Dentre os professores

⁴ Os professores são participantes do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica (LASEB) realizado pela Faculdade de Educação da UFMG em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

⁵ Os professores responderam o questionário durante uma reunião do Sind-UTE/MG (Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais), em Belo Horizonte.

que possuem 3 filhos (13,75%) ou 4 filhos (1,25%), grande parte reside no interior do estado de Minas Gerais. Em pesquisa realizada por Bigaton (2007), a autora salienta que a ida ao cinema, shopping, etc. são realizadas, em geral, com a família. Conjeturamos que isto pode, por vezes, dificultar as saídas para o cinema (número de filhos, idades, gostos diferenciados, custos, tipos de deslocamento, etc.).

Prosseguindo, destaca-se que a idade dos professores aqui investigados varia de 29 a 59 anos, não apresentando diferenças significativas entre professores do interior e de Belo Horizonte. Conforme Almeida (2005), a idade é uma variável a ser considerada na distinção da frequência com que os sujeitos-docentes praticam atividades ligadas ao lazer e à cultura. Em sua pesquisa, na faixa de 18 a 29 anos, é mais comum o hábito de frequentar o cinema, teatro, shows musicais e espetáculos de dança. Na faixa de 50 a 69 anos, os sujeitos-professores/as por ela investigados têm menor costume de ir ao cinema e maior costume de visitar museus.

Dentre os respondentes de nossa pesquisa, 43,5% se auto-declararam brancos, 28% negros, 20,5% pardos, 3% amarelos e 5% não responderam. Os dados mostram que 74% dos professores são do sexo feminino. Essa considerável predominância de mulheres dentre os sujeitos pesquisados confirma uma das principais características da docência: ser uma profissão majoritariamente feminina.

Com relação à formação dos professores, pesquisa realizada por Almeida (2005) aponta que a formação profissional insuficiente pode ser um fator que limita ou impede as práticas culturais docentes. Em nossa investigação, 66% dos professores possuem apenas graduação. O número de professores que possuem pós-graduação se mostrou maior dentre aqueles que atuam no interior do estado: 71% possuem especialização. Já entre os professores que atuam em Belo Horizonte e região metropolitana, este número cai para 17%. O mesmo acontece com relação à graduação dos professores: 22% dos professores do interior do estado possuem mais de uma graduação, enquanto 6% dos docentes de Belo Horizonte possuem mais de uma graduação. Os professores são formados em áreas diversas, sendo a maioria em Letras (24%), Pedagogia (21%), Geografia (12%) e História (10%).

Quanto ao tempo de magistério, 48% dos professores lecionam de 11 a 20 anos, seguido por 23% que são docentes de 02 a 10 anos e 22% que estão nesta profissão de 21 a 30 anos. A análise dos dados demonstrou que os professores do interior de Minas Gerais exercem a docência há mais tempo. Neste segmento, os índices dos que atuam de 21 a 30 anos é de 34% e de 11% que lecionam há mais de 31 anos. De modo geral, a maioria (62%) trabalha em dois turnos e 16% trabalham em três turnos.

Com relação ao nível de ensino em que atuam, a maior parte dos docentes de Belo Horizonte (56%) trabalha no ensino fundamental, 35% na educação infantil, 7,5% no ensino médio e 1,5% na educação de jovens e adultos. Já com relação aos professores do interior do estado, esses dados se

diferem. A maioria (28,5%) atua no ensino médio, 8,5% na educação infantil, 8,5% no ensino fundamental e 3% na educação de jovens e adultos.⁶

Fanfani (2005) aponta que, em geral, a prática do cinema, teatro e demais “*produtos estéticos situados*” é sistematicamente mais frequente entre os professores/as do Ensino Médio, se comparado aos docentes do ensino Infantil e Fundamental. Supomos que tal fenômeno não se deva apenas ao maior “*capital cultural*”, medido pela média de anos de escolaridade dos primeiros em relação aos segundos. As condições de trabalho e a maior facilidade de acesso dos/as professores/as de escolas dos anos finais da Educação Básica aos bens culturais territorialmente localizados em áreas centrais das cidades, podem ser também apontadas como fatores possíveis para tais distinções.

Os dados também revelaram diferenças com relação à renda dos docentes. Os professores do interior do estado possuem renda mensal pessoal mais baixa, sendo que 60% auferem rendimentos em torno de R\$1.000/R\$2.000⁷, 23% têm renda entre R\$2.001/R\$3.000 e apenas 3% de R\$3.001/R\$4.000. Já dentre os professores da capital, 36% se encontram na faixa de R\$1.000/R\$2.000, 39,5% de R\$2.001/3000 e 15% de R\$3.000/R\$4.000. A renda familiar dos professores também apresentou heterogeneidade, dentre os docentes do interior, 46% estão na faixa de R\$1.000/R\$3.000, 23% de R\$3.001/R\$4.000 e apenas 3% de R\$5.001/R\$10.000.⁸ Já os professores de Belo Horizonte possuem uma renda mensal familiar maior: 29% auferem rendimentos entre R\$1.000/R\$4.000, 17% de R\$4.001/R\$5.000 e 19% de R\$5.001/R\$10.000. Almeida (2005) destaca que, em sua pesquisa, os docentes apontam que baixos salários, especialmente quando associados às precárias condições de trabalho docente, podem limitar ou impedir seu acesso aos bens culturais.

UM ESTRANHO NO NINHO: O LUGAR DO CINEMA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES MINEIROS

Em consonância com análises sobre o impacto do cinema nas sociedades contemporâneas, os dados da nossa pesquisa nos revelam que ver filmes, seja em espaços públicos, seja em espaços privados, tornou-se uma das mais frequentes práticas culturais realizadas pelos docentes mineiros.⁹ Mesmo que as salas de cinema não sejam acessíveis para a maioria da população, aproximadamente 85% dos professores afirmam assistir filmes regularmente. O cinema como objeto cultural continua a ser, portanto,

⁶ Dentre os respondentes do Interior de Minas Gerais, 5% não responderam essa questão.

⁷ Durante a coleta de dados, o salário mínimo no Brasil era de R\$510,00 (2010) e R\$545,00 (2011).

⁸ 23% dos professores do interior de Minas Gerais não responderam essa questão.

⁹ Atualmente os espectadores têm a assistido filmes em profusão pela TV, por meio dos reprodutores de DVDs ou até pela internet, no caso das novas gerações. Segundo Clouchot (2003), esse deslocamento da dita “sala escura” para esses espaços e suportes privados altera a experiência do espectador cinematográfico tradicional, visto que os filmes para cinema são produzidos para serem assistidos coletivamente, em telas grandes e sem interrupções.

uma potente instância de formação para os mineiros e suas possibilidades educativas não foram ignoradas pelos nossos docentes.

Desde o início do século XX, o debate em torno da educação escolar no Brasil contou com ardorosos defensores da utilização de filmes como recursos pedagógicos nas escolas e observa-se que uso de filmes na sala de aula cresceu com as novas tecnologias de reprodução audiovisual, principalmente como parte das estratégias de ensino nas disciplinas.

Nossa pesquisa revela que 70% dos professores em Minas exibem filmes para seus alunos na escola. A incorporação de filmes ao repertório de atividades desenvolvidas no espaço escolar nos parece uma tentativa importante de aproximação entre a educação que ali se processa e a cultura, entendida nesse contexto como produção que reflete os valores e saberes de diferentes grupos e épocas. Considerando que a escola pode desempenhar um importante papel no que se refere à promoção do acesso dos educandos às mais diversas formas de expressão cultural, especialmente no campo da arte, parece-nos pertinente que o cinema, como um dos mais emblemáticos produtos culturais das sociedades contemporâneas, encontre um lugar de destaque nesse contexto.

Uma análise mais abrangente da relação entre cinema e escola nas redes de ensino público de Minas Gerais, no entanto, nos coloca uma questão ainda mais importante, que vem a ser o modo como os professores têm trabalhado com os filmes na sala de aula. Partindo do princípio de que a simples exibição de filmes, não parece contribuir, por si só, para a renovação e o aperfeiçoamento das práticas educativas escolares e pode ser mesmo deseducativa em determinadas circunstâncias, procuramos, por meio dessa pesquisa, obter informações sobre as atividades com cinema desenvolvidas pelos professores mineiros no cotidiano escolar.

Os dados da investigação apontam que os docentes mineiros colocam sobre o cinema expectativas educacionais bastante ambiciosas. Os mesmos afirmam que, com a exibição dos filmes, pretendem estimular a imaginação, o autoconhecimento e a sensibilidade de seus alunos, explorando outras dimensões do ser humano para além da racionalidade. Acreditam que a possibilidade de levar o cinema à escola possa trazer mais prazer e alegria, reflexão e criticidade para os processos que ali se desenvolvem. Querem também levar um sopro de ar fresco para os dias letivos, que parecem sempre iguais ao reprimir continuamente as estratégias de ensino tradicionalmente consagradas e oferecer vivências escolares que sejam interessantes para as crianças e os jovens estudantes.

Paradoxalmente, no entanto, esses professores reservam um papel bastante modesto para os filmes em suas práticas. Pelas informações fornecidas pelos questionários, podemos saber que são diversos os momentos em que docentes mineiros exibem filmes para seus alunos, mas principalmente eles recorrem a esse recurso nas fases da introdução ou do encerramento de algum conteúdo disciplinar. Com frequência também utilizam os filmes para complementar ou ratificar informações encontradas em textos escritos e

também como uma forma de lazer, para tornar as aulas menos enfadonhas. Alguns sujeitos afirmaram ainda que usavam os filmes para substituir algumas aulas (ou seriam professores?) e para suprir a falta de outros materiais pedagógicos.

Ao analisarmos essas situações, identificamos logo de início, alguns aspectos que precisam ser problematizados. O primeiro deles se refere ao uso de filmes como substitutivos. É importante lembrar que a defesa da inclusão do cinema no cotidiano da escola, não implica em acreditar que isso resolveria os problemas relativos às precariedades há muito enfrentadas pelas comunidades escolares, sobretudo quando se trata da Educação Básica e pública no Brasil. Os filmes não podem suprir a falta de livros, periódicos, laboratórios, quadras esportivas e outros materiais didáticos e equipamentos essenciais para realização das aprendizagens pelas quais a escola é responsável. E muito menos é capaz de substituir professores. Ao contrário, o contato dos alunos com filmes exige a mediação de docentes motivados, sensíveis, críticos, curiosos, que contem com boas condições subjetivas e objetivas para realizar esse trabalho. Por esse motivo, não há como transigir quanto à presença desses sujeitos na organização e condução das atividades com cinema na escola.

Outra situação que merece ser pensada é a instrumentalização disciplinar dos filmes, postura pedagógica extremamente forte entre os docentes mineiros, como apontam os dados da investigação. É compreensível que os professores estejam sempre buscando instrumentos que os ajudem na difícil tarefa de ensinar aos alunos e tenham encontrado nos filmes um grande aliado, mas vale lembrar que o grande potencial pedagógico do cinema vai além das histórias que contam e das mensagens que veicula. Por isso, relegá-lo à função de mero apoio ou ilustração de textos escritos e aulas expositivas, significa ignorar sua fecundidade. Como uma forma específica de arte, o cinema alimenta processos de aprendizagem específicos e permite que formas diferenciadas de perceber o mundo se desenvolvam ao mobilizar a inteligência e os afetos. Por meio do cinema pode-se ultrapassar o paradigma que impõe a razão como única forma de apreensão do mundo e investir numa formação que reconhece a importância dos afetos na construção do conhecimento.

Ainda, segundo Bergala (2003) e Duarte (2004), algumas formas de contato com o cinema são importantes para formar espectadores mais exigentes em suas relações de consumo com outros objetos da cultura contemporânea, sobretudo por ajudar a desenvolver a capacidade de compreender, apreciar e analisar os produtos audiovisuais. Lembramos que na sociedade atual, quem possui algum domínio sobre os códigos da linguagem audiovisual tem mais poder do que aqueles que não identificam como esses discursos sobre o mundo são construídos, assim como os que sabem ler e escrever textos escritos tem mais poder e prestígio social do que as pessoas que não sabem.

Assim, o fato de que os filmes exerçam apenas um papel ilustrativo nas práticas pedagógicas escolares deve inspirar cuidados por parte daqueles que se preocupam em fortalecer a formação das novas

gerações. Pois a persistência dessa forma de trabalhar com filmes na escola tem pouco a contribuir para o desenvolvimento do que se denomina "*competência para ver*", ou seja, *certa disposição, valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica*" (XAVIER, 2008).

Embora seja importante valorizar as possibilidades de diálogo entre os textos fílmicos e os conteúdos especificamente escolares, autores como Bergala (2003) e Fresquet (2013) defendem a ideia de que é possível e desejável ir além. Observam ainda a necessidade de condições para que o contato entre os sujeitos e o cinema possa se constituir numa experiência e consideram como estratégia mais promissora para integrar o cinema ao currículo escolar, deixar que filmes atuem entre os alunos como meio para estimular abertura o novo, o desconhecido, o que foge às práticas habituais em termos de consumo de filmes.

Destacam-se também nos dados da pesquisa os obstáculos enfrentados pelos professores para a realização de atividades com filmes na escola. Em relação a esses aspectos os docentes apontam problemas como: a manutenção ineficiente de equipamentos falta de espaço físico, a dificuldade de se conseguir filmes e citam até a má vontade dos diretores em apoiar atividades que alterem de alguma forma os papéis tradicionais de professores e alunos.

Analisando essas informações, buscamos compreender que elementos conjunturais, históricos e culturais da escola poderiam estar ligados a essas dificuldades.

Deste modo, entendemos que a falta de equipamento em número suficiente e em condições adequadas de funcionamento integra o quadro de fragilidade material com o qual ainda sofrem muitas escolas públicas brasileiras, sobretudo as do interior ou as da periferia das grandes cidades, visto que a desigualdade ainda é uma das características marcantes da realidade brasileira em vários âmbitos, especialmente o educacional.

Supomos ainda que a dificuldade de se conseguir filmes poderia ser resolvida se as bibliotecas escolares pudessem abrigar também uma "DVDTECA", com títulos variados, à disposição de estudantes e professores, como também poderia acontecer com os livros. Sabemos, entretanto, que uma biblioteca bem equipada ainda é um direito não conquistado pela maioria dos estudantes e professores das escolas brasileiras, mas a reivindicações em torno da equipagem das bibliotecas escolares com acervos que atendam as necessidades e os interesses da comunidade escolar precisam incorporar a demanda por um conjunto de filmes que possam contribuir para o fortalecimento da formação cultural dos seus usuários.

Tentando compreender a falta de apoio dos gestores, inclusive de certos docentes, à inclusão da exibição de filmes no cotidiano escolar, talvez seja preciso considerar a probabilidade de que estes se sintam ameaçados pelo potencial subversivo dessa atividade. Ao exibir um filme, o professor pode estar deixando a centralidade da cena na sala de aula para ficar na plateia junto a seus alunos, colocando-

se ao lado deles e compartilhando da experiência de ser um espectador. Ao expor mais de si, seus gostos, suas emoções, suas formas de percepção, o docente pode aproximar-se corajosamente dos estudantes, vivenciando as incertezas dessa experiência, mas abrindo novas e férteis possibilidades de interação entre os seus sujeitos da escola. Esse comportamento pode ser extremamente ameaçador para ordem tradicional que vigora na maioria das escolas ainda hoje e, talvez por isso, encontre certa resistência por parte de muitos profissionais.

Outro dado importante sobre as metodologias que constituem as práticas com cinema nas escolas mineiras é a eleição do debate como parte essencial de dessa atividade. A possibilidade de se conversar sobre filmes, depois de assisti-los, pode ser considerado um elemento fundamental para o sucesso dessas ações. A discussão é um procedimento avaliado como positivo em propostas de trabalho que tem como eixo a exibição de filmes, considerando que o processo de construção de sentidos sobre esses objetos se enriquece consideravelmente por meio do diálogo com outros espectadores, como assinala Duarte (2002).

Assim, além de uma boa oportunidade para problematizar aspectos referentes às ideias e ao comportamento dos próprios sujeitos da escola, refletir sobre temas complexos relacionados à vida dos indivíduos e grupos que integram as sociedades atuais, esses exercícios podem contribuir para a formação dos participantes como espectadores cinematográficos. Se alunos e professores têm a possibilidade de expressarem, sem constrangimentos, suas impressões sobre os filmes assistidos, desde que se cuide para que não ocorra imposição de uma única interpretação para as obras, é possível que esses encontros contribuam em grande medida para ampliar a sensibilidade e a capacidade de apreciação dos que partilharam dessa experiência.

Em síntese, entendendo que essa análise não esgota as possibilidades de interpretação das informações produzidas no âmbito dessa pesquisa, concluímos que ainda há um longo percurso a ser percorrido nas escolas mineiras para que o cinema possa ser integrado às práticas pedagógicas como uma forma de comunicação específica que pode qualificar e aprimorar as relações que ali se efetivam, como uma arte que contempla e interroga a vida humana ou como oportunidade para a experiência de fruição estética.

Finalmente, com as considerações sobre as relações entre docentes, a sala de aula e o cinema apresentadas nesse texto esperamos contribuir para compreensão dos diferentes aspectos, questões e dimensões constitutivas dos diálogos possíveis entre educação e cinema na vasta e diversificada realidade das escolas e grupos de professores do Ensino Fundamental e Médio no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, C. M.C. Práticas culturais de professores/as de uma cidade mineira. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT08-3645--Res.pdf>>, Acesso em: 27 mar.2012
- BERGALA, A. A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. RJ:Booklink;CINEAD-LISE-FE/UFRJ:2008
- BIGATON, R. A. S., Perfil de professores da Educação Básica e análise multidimensional. Disponível em: <<http://www6.univali.br/tede/tde_arquivos/1/TDE-2006-03-17T081515Z-33/Publico/ROSLEI%20BIGATON_parte%201.pdf>>, Acesso em: 27 mar.2012
- BOURDIEU, P. (org). Os Três estados do Capital Cultural. In: NOGUEIRA, M.A. & BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo:Edusp;, RS: Zouk, 2008.
- COUCHOT, Edmond. A tecnologia na arte, da fotografia à realidade virtual. Porto Alegre: UFRGS editora,2003.
- DUARTE, Rosália. *Cinema & educação: Refletindo sobre cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica,2002.
- FANFANI, E. T.. *La condicion docente: analisis comparado de La Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. – 1ª Ed. Buenos Aires: Siglo XII Editores Argentina, 2005.
- VEIGA, C. (Orgs.) *Anos de Educação no Brasil*. a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 423-446.
- MELO, A. e PELLI R.. Cinema no olho da rua. In: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos-revista/cinema-no-olho-da-rua>. Acessado em 12/03/2012
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, M.. *O espaço do cidadão*. 7ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007
- XAVIER, I. Um cinema que educa é um cinema que nos faz pensar. In: Revista Educação e Realidade: Dossiê Cinema e Educação, FAGED/UFRGS v. 33 n.1 Jan./jun.2008.

SÍTIOS ELETRÔNICOS

- <http://fsa.ancine.gov.br/media/Relatorio15_CGFSA.pdf>, Acesso em: 23 mar. 2012
- <<http://www.cultura.gov.br/site/2009/11/04/ministerio-da-cultura-brasileiro-lancacinema-da-cidade/>>, Acesso em: 23 mar. 2012
- <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=31>>, Acesso em: 23mar. 2012.

O IMPACTO DO ESTÁGIO EM ESCOLAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA USP

Autora: **Maria Eliza Miranda**¹

Coautores: **José Leonardo Homem de Mello Gâmbra**² e **Simone Marassi Prado**³

RESUMO

Este artigo⁴ apresenta os resultados da Pesquisa A VISÃO DO ESTAGIÁRIO NA LICENCIATURA que verificou a contribuição do estágio na formação do professor de Geografia. Os objetivos específicos foram analisar a *situação* do ensino de geografia; elaborar um roteiro para o registro audiovisual do trabalho realizado; e, utilizar tecnologia para produção pelos alunos de documentário sobre os Estágios obrigatórios de Licenciatura. Adotando-se concepções do Círculo de Bakhtin, estimulou-se o discurso acadêmico na exposição sobre a situação do ensino de Geografia em escolas públicas e explorou-se a capacidade de linguagem de argumentação, confrontando a realidade escolar e a realidade da formação acadêmica, compreendendo a Escola como *espaço de mediações* entre a *esfera de ação* familiar e a *esfera de ação social*, enfatizando a passagem dos conceitos espontâneos como base para a aprendizagem de conceitos científicos, que nos dizeres de Vigotski é a finalidade principal da escola. As falas dos estagiários revelam escolhas individuais que formaram *núcleos de interesse* reveladores dos *sentidos* que o estágio tem na formação de professores, os quais, confrontando-se as visões que emergiram, indicam a importância

¹ Docente e Pesquisadora do Departamento de Geografia USP. elizamir@usp.br. Avenida Prof. Lineu Prestes, 338. Cidade Universitária, SP.

² Mestre pelo Programa de Pós-Graduação de Geografia Humana – USP.

³ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação de Geografia Humana – USP.

⁴ A pós-graduanda Caroline Souza Araujo colaborou na organização dos dados para a apresentação deste trabalho no evento CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, IV, Bauru, 2013. *Anais*. Bauru: UNESP, 2013. – O graduando Ivan Zanetti Mota colaborou na compilação dos dados deste artigo para a publicação.

do estágio na formação do professor. A prática do diálogo e da reflexão foi considerada como centralidade na formação metodológica do professor.

Palavras-chave: Estágio. Ensino. Tecnologia

Keywords: Internship. Teaching. Technology.

Abstract: “*The impact of internship in public schools in the preparation of geography teachers in University of São Paulo*”. This article presents the results of the search INTERN’S VIEW IN BACHELOR, that verified the contribution of internship in the preparation of Geography teachers. The specific objectives were to analyze the *situation* of geography teaching; to develop a script for audiovisual record of the work performed; and to make the students to use technology to produce a documentary about the mandatory internship in the bachelor course. Adopting concepts from Bakhtin’s Circle, was stimulated the academic discourse to display on the status of the Geography teaching in public schools and was explored the ability of argumentation, confronting the school reality and the reality of academic learning, understanding the school as an environment for mediation between the sphere of family activity and the sphere of social activity, emphasizing the passage of spontaneous concepts as a basis for learning scientific concepts, which in the Vygotsky’s understanding is the main purpose of the school. The statements of interns reveal individual choices that formed cores of interest, revealing the meanings that the internship has in teacher’s education, which, opposing visions that emerged, indicate the importance of internship in teacher’s graduation course. The use of dialogue and reflection was considered a centrality in teacher’s methodological education.

INTRODUÇÃO

Para superar “*a superposição de dois conjuntos de conhecimentos, em que o aprendizado do saber disciplinar antecede o aprendizado do saber pedagógico*”, o Programa de Formação de Professores da Universidade de São Paulo⁵, a partir de , propôs a reestruturação das Licenciaturas na USP e propiciou, no caso do curso de Geografia, a formação inicial do professor de Geografia integrada à formação do bacharel geógrafo. Assim, dentre as atividades e disciplinas voltadas à Licenciatura no curso de graduação em Geografia, temos a disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia e Material Didático por intermédio da qual se realiza 25% da carga horária (100 horas) dos estágios

⁵ Ver a íntegra deste Programa no sítio www.prg.usp.br/site/images/stories/arquivos/pfp.pdf

obrigatórios que depois são complementados com outras disciplinas e atividades que envolvem os estágios realizados na Faculdade de Educação.

A pesquisa “A VISÃO DO ESTAGIÁRIO NA LICENCIATURA” é um subprojeto da Pesquisa “O Perfil Profissional do Professor de Geografia e a Importância do Ensino de Geografia na Educação Básica” que se realizou junto aos alunos das turmas de da disciplina de Estágio do Curso de Graduação de Geografia da USP visando prospectar os diversos *sentidos* do Estágio para os alunos envolvidos. Tratamos aqui das interfaces e vinculações essenciais que o estágio obrigatório possibilita vivenciar e conhecer sobre a situação do ensino de Geografia encontrada nas escolas públicas e seus efeitos para a formação inicial do professor.

Considerando o estágio como campo de interesse e reflexão no processo de formação profissional, esta pesquisa de cunho qualitativo procurou caracterizar e compreender a partir das narrativas dos próprios estagiários os enfrentamentos cotidianos dos problemas que se verificam no trabalho educacional da escola, e que apontam a necessidade de questionar, de maneira radical, se a formação de professores tem garantido a formação de um profissional comprometido com a transformação do contexto da educação escolar e a conseqüente melhoria de sua qualidade.

Buscamos, também, verificar a contribuição que o estágio de licenciatura em escolas públicas tem atualmente para a formação de um perfil profissional do professor de Geografia comprometido com o valor do ensino desta disciplina no currículo escolar e com as transformações do contexto atual da educação básica. Dentre os objetivos específicos, esta pesquisa buscou analisar a situação do ensino de geografia a partir das falas dos próprios alunos sobre a experiência vivida nos estágios de licenciatura; elaborar um roteiro para o registro audiovisual sobre o tema **O sentido do estágio na formação inicial de professores**; e, utilizar a tecnologia da informação e da comunicação para produzir um vídeo documentário sobre o assunto com a participação dos alunos estagiários envolvidos como autores desta produção.

MATERIAIS, MÉTODOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

As falas dos alunos estagiários foram feitas e registradas em áudio e vídeo durante a realização da Mesa Redonda com o tema “O Estágio em Licenciatura pela Voz do Estagiário”, tendo sido realizadas 15 seções desta Mesa Redonda no período entre 28/05 e 18/06 de 2012. O estágio também foi registrado pelos alunos na linguagem fotográfica pela Exposição Fotográfica com o tema “Imagens de Estágio” cuja mostra se realizou no período de 04/06 a 18/06 de 2012 nos vãos livres do edifício de Geografia e História da Cidade Universitária no Campus Butantã. Estas atividades fizeram parte, entre outras, da V JORNADA GEOENSINO, evento aberto ao público que

é promovido em todos os semestres, como atividade da disciplina Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia e Material Didático.

Do ponto de vista técnico, a estratégia adotada para fazer os registros de dados e informação nesta pesquisa foi a utilização da linguagem fotográfica com imagens livremente capturadas pelos estagiários nas escolas onde realizaram seus estágios e, também, a linguagem audiovisual com o registro de voz e imagem dos alunos quando analisam a situação do ensino de geografia e as diversas situações vivenciadas nos estágios de licenciatura.

A Exposição Fotográfica “Imagens de Estágio” foi organizada com 38 banners contendo duas fotografias diferentes de dois alunos estagiários que agruparam as fotos conforme o tema tratado pelas imagens produzidas. Alguns banners foram produzidos por apenas um aluno, perfazendo um total de 61 fotos no conjunto da exposição.

O registro das falas dos alunos nas diversas seções da Mesa Redonda “O estágio pela voz do estagiário” demandou 13 horas e 20 minutos de tempo total de gravação que, depois, no processo de decupagem, edição e transcrição para legendas, tratamento estes feito pelos próprios alunos, com a participação, orientação e direção do filme pelo então mestrando José Leonardo Homem de Mello Gâmbra, possibilitou identificar e articular os *núcleos de interesse* que emergiram nas diversas falas que compõe o documentário audiovisual denominado “Educação *em Transe* - E o professor de Geografia?” vi com a duração de 45 minutos. O documentário expressa a síntese dos *sentidos* do estágio para os alunos que participaram deste projeto de pesquisa.

Do ponto de vista teórico, trabalhamos na perspectiva do diálogo segundo a concepção encontrada nos trabalhos do Círculo de Bakhtin, estimulando os estagiários a exporem e compartilhem suas percepções sobre o estágio realizado, pelo gênero discursivo acadêmico verbal oral, com ênfase na capacidade de linguagem de argumentação, confrontando num diálogo aberto com os *outros* participantes da atividade a realidade educacional encontrada nas escolas públicas e sua própria formação acadêmica.

A concepção de estágio adotada neste projeto de pesquisa considera que o estágio de licenciatura pode também contribuir para a formação discursiva do professor de Geografia considerando a fotografia e o registro audiovisual como um tipo de produção acadêmica em que os participantes puderam experimentar a autoria de seu próprio discurso, realizando a metacrítica de seus próprios enunciados, assumindo junto com a prof^a responsável e coordenadora do projeto a corresponsabilidade pelos resultados alcançados. Além disso, simultaneamente, puderam compreender o valor da utilização das tecnologias no próprio trabalho pedagógico.

Todos os originais do material produzido estão disponíveis no LEMADI – Laboratório de Ensino e Material Didático do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo e contaram com o apoio financeiro do Programa de Pós-Graduação de Geografia Humana da USP.

Os resultados obtidos foram organizados a partir dos seguintes critérios: a) nível de participação nas atividades realizadas; b) perfil formativo do percurso escolar dos alunos estagiários participantes da pesquisa; c) identificação das redes de ensino onde ocorreram os estágios; d) nível de ensino em que os estágios foram realizados; e, e) *núcleos de interesse* para a análise dos *sentidos* do estágio que emergiram na pesquisa e estão registrados em fotografia e audiovisual.

O nível de participação dos estagiários foi alto, considerando que dos 85 alunos matriculados na disciplina de estágio, 14 não cursaram efetivamente, 01 não fez o estágio e 02 não apresentaram Relatório do Estágio, além de 01 aluno que tentou fraudar o processo, reapresentando o relatório de outro estágio realizado anteriormente, fora do escopo deste projeto. Resulta enfim que 67 alunos matriculados na disciplina de estágio participaram ativamente das atividades propostas.

Ao verificarmos o perfil formativo do total de alunos estagiários envolvidos no projeto, 29 são egressos do ensino público, 22 do ensino privado, 04 são egressos de uma escolarização mista de ensino público e privado, e 12 não informaram sua escolaridade anterior. Este dado é relevante, pois os estágios tinham de ser realizados em escolas públicas, sendo que alunos nunca tinham entrado numa escola pública, e expressaram surpreendimento positivo em relação à realidade que encontraram. E quando consideramos a relação entre o percurso escolar dos alunos e a realização dos estágios, percebemos que dentre os egressos de escola pública, alunos declararam ter realizado o estágio na escola em que estudaram.

De acordo com os relatórios elaborados pelos alunos, os estágios foram realizados em diversas escolas das redes públicas de ensino, envolvendo 42 escolas da rede estadual de São Paulo, 14 escolas das redes municipais de São Paulo e da região metropolitana, 05 CEUs do município de São Paulo, 01 escola da rede estadual de escolas técnicas de São Paulo, 01 escola não identificada, 01 instituição educacional de organização não governamental (ONG) e a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Estes dados são importantes, porque temos nesta pesquisa um panorama da situação do ensino de Geografia cuja abrangência envolve 65 escolas públicas, o que pode estar revelando em escala ampliada aspectos muito significativos da situação atual do ensino público em São Paulo, apesar de não estarmos aqui analisando os resultados desta pesquisa na perspectiva deste ponto de vista.

Também de acordo com os relatórios elaborados pelos estagiários, 33 alunos realizaram o estágio no ensino fundamental II, 13 alunos no ensino médio, 14 alunos realizaram estágio simultaneamente no ensino fundamental II e no ensino médio, aluno realizou o estágio no ensino fundamental I, 04 alunos realizaram o estágio na EJA, 02 alunos realizaram o estágio em atividades extracurriculares multisseriadas.

Núcleos de interesse para a análise dos sentidos do estágio: A partir das “falas” registradas em áudio e vídeo e das “imagens de estágio” registradas em fotografias pudemos sistematizar os diversos *núcleos de interesse* para a análise nesta pesquisa, os quais emergiram nas práticas de estágio e que revelam o profundo *sentido* que o estágio de licenciatura possui na formação inicial de professores. Consideramos também que estes *núcleos de interesse* são importantes para se considerar as temáticas que podem orientar a reformulação dos programas de formação inicial e continuada de professores dado os significados relevantes que possuem.

Núcleos de interesse comuns às falas dos estagiários: Agrupamos os conteúdos das falas considerando a ocorrência que tiveram no conjunto das falas registradas. Assim, temos o seguinte rol de conteúdos identificados com a experiência vivida no estágio: a recepção enquanto estagiário na escola, o envolvimento com a escola, a desmotivação dos alunos da educação básica em aula, as linguagens e tecnologias utilizadas no trabalho pedagógico em aula, os perfis de professores pela atuação em aula, a falta de professores de geografia nas escolas, os conteúdos de geografia ensinados nas escolas, as diferentes culturas das escolas em relação à aprendizagem dos alunos, o envolvimento do aluno na aula, a interferência dos fatores externos na aula, as relações da equipe gestora com o professor, a relação do sindicato com o professor e com a escola, o estagiário como sujeito discursivo, crítica à formação de professores, as diferentes dinâmicas na sala de aula e o professor como agente transformador da realidade.

Núcleos de interesse comuns às imagens dos estágios: Agrupamos os conteúdos das imagens de estágio pela quantidade em que aparecem nos itens apresentados a seguir, a partir do tema/título do banner, da legenda da fotografia e da própria imagem do estágio, considerando estes indicadores como *focos* das observações realizadas pelos estagiários durante o estágio, os quais apareceram simultaneamente ou não nas diversas fotografias. Os grupos temáticos que emergiram das imagens de estágio foram: Sobre a Escola Pública, Sobre o Papel do Professor, Sobre os Recursos e Materiais Didáticos, Sobre as Aulas de Geografia, Sobre os Alunos do Ensino Fundamental II e Médio, e Dilemas da Educação Contemporânea.

Destacamos que o documentário elaborado no contexto desta pesquisa envolveu uma reflexão importante sobre a ética na utilização de tecnologia da informação que culminou com o registro da cessão de imagem e de voz, segundo a Lei do Direito Autoral e da Propriedade Intelectual brasileira. Esta reflexão levou alguns alunos a não autorizarem o uso de sua imagem e voz no documentário, sendo que dos alunos envolvidos 61 autorizaram a utilização de sua imagem e voz, conforme o termo de cessão que foi elaborado, amplamente discutido e aprovado pelos signatários, que inclui alunos de pós-graduação que participaram da pesquisa. Nem todos os alunos

puderam participar ativamente do trabalho de edição do documentário no 2º semestre de 2012, sendo que este trabalho teve a participação voluntária direta de 15 alunos que se envolveram diretamente nos trabalhos de edição do documentário.

A participação de alunos de pós-graduação foi importante nos trabalhos de organização dos registros dos dados e informações envolvidas na pesquisa, acompanhando os registros audiovisuais feitos pelos próprios alunos estagiários, e também organizando as referências bibliográficas que fazem parte da construção teórica da pesquisa, além da coordenação e participação do processo de edição do audiovisual junto com os alunos estagiários com a coordenação do mestrando José Leonardo Homem de Mello Gâmbra que dirigiu a edição do documentário resultante desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa indicou, de maneira muito especial, a importância do estágio em escola pública na formação inicial de professores e também a complexidade implicada nesta profissionalidade. Do ponto de vista da prática de pesquisa adotada como estratégia metodológica e didática na disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia e Material Didático foi possível desenvolver a relação entre o plano de estágio e a prática realizada, a relação entre a fala e a reflexão sobre a prática do estágio e a relação entre as referências bibliográficas e a percepção individual e coletiva do processo de aprendizagem.

O objetivo de caracterizar e conhecer os enfrentamentos cotidianos envolvidos no trabalho do professor na esfera da educação pública numa perspectiva crítica foi alcançado plenamente, conforme se pode verificar pelo registro no documentário “*Educação em transe – E o professor de Geografia?*”.

Quanto à análise da situação do ensino de geografia, ficou muito evidente que não há apenas situações desfavoráveis no ensino público. Pelo contrário, as falas dos estagiários revelam as diferentes situações que caracterizam a educação pública quanto à melhoria da qualidade do trabalho que é realizado nesta esfera.

Quanto à proposta de realização do registro audiovisual das práticas discursivas dos alunos sobre as experiências vividas nos estágios, revelou-se altamente agregadora de valores que impulsionaram a emergência de variados *sentidos* para o estágio, além da compreensão sobre a importância do uso de tecnologias e diferentes linguagens no ensino de geografia.

As falas dos estagiários recobriram escolhas individuais de cada um e puderam ser confrontadas no contexto das diversas visões que o grupo apresentou indicando a necessidade de

colocar significados novos na educação em geral e no ensino de geografia tanto na esfera da educação básica como na esfera da educação superior.

Um dos sentidos mais importantes atribuídos ao estágio realizado foi o estímulo às práticas dialógicas que, ao serem realizadas entre pares, foram se constituindo na própria essência e centralidade das práticas docentes que devem permear o ambiente da escola como um todo, e também o ambiente da sala de aula com os alunos.

Os estagiários puderam refletir sobre diversos aspectos cruciais implicados no trabalho educacional realizado no ensino fundamental e médio, nas escolas públicas municipais e estaduais de São Paulo, tomando consciência do valor social, cultural e político do trabalho educacional e da importância do ensino de Geografia para o desenvolvimento sociocultural da educação básica.

Também puderam compreender o sentido profundo da desigualdade social que, necessariamente, guarda relação também com as condições que se tem no ensino na esfera da educação pública em nossa sociedade.

O sentido mais interessante que emergiu nesta pesquisa foi o da sensibilidade que passaram a desenvolver para falar das práticas de professores, pois puderam observar os alunos e seus diversos comportamentos nas mais variadas situações de estágio que foram sendo relatadas e discutidas ao longo do processo desta pesquisa. Passaram assim a compreender mais as complexas relações que estão envolvidas no trabalho do professor, as quais implicam o conhecimento que devem ensinar e também o conhecimento sobre seus alunos, os quais se encontram numa etapa decisiva de desenvolvimento como indivíduos em idade escolar.

Cabe ressaltar que o registro audiovisual deste trabalho ao ser disponibilizado na WEB (em março de 2013) não apenas tornou público o resultado da pesquisa realizada na esfera da formação de professores de Geografia na Universidade, mas possibilitou também o reconhecimento e o estreitamento das relações Universidade e Comunidades Escolares, as quais vêm contribuindo decisivamente com a Universidade ao acolher os estagiários em sua formação inicial. Além disso, o próprio Documentário tem sido utilizado no meio educacional para estimular o debate e a reflexão sobre a importância do Estágio e da Escola na formação de futuros professores como uma dimensão significativa das práticas educacionais na sociedade. Na última visita à Internet (16/06/2014) encontramos registrados 3.275 acessos ao sítio que abriga o Documentário, o que permite afirmarmos que a formação inicial de professores de Geografia na Universidade de São Paulo tem contribuído para abrir novos espaços de *leitura* crítica e de reflexão acerca dos diversos dilemas educacionais que envolvem o papel e o valor do trabalho do professor em nossa sociedade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEI DO ESTÁGIO Nº 11.788 de 25 de Setembro de 2008.

Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. (Artigo1º, Parágrafo 2º) Acesso em 01Abr. 2013.

CLAVAL, Paul. **A Terra dos Homens: a geografia**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

FEUERSTEIN, R., FEUERSTEIN, S. **Mediated Learning Experience: A theoretical review**. In.:
*FEUERSTEIN, R., KLEIN, P. S., TANNENBAUM, A. J. Mediated Learning Experience (MLE) –
Theoretical, psychosocial and learning implications*. London: Freund Publishing House LTD, 1999.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora
Civilização Brasileira, 1982.

MONBEIG, P. **Papel e Valor do Ensino da Geografia e de sua Pesquisa**. In: Novos estudos de
Geografia Humana brasileira. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1957.

PECOTCHE, Carlos Bernardo González. **Introdução ao Conhecimento Logosófico**. 3ª ed. São
Paulo: Editora Logosófica, 2011.

SANTOS, M. **Geografia: além do professor?** GEOgraphia, América do Norte, 13, jan. 2012.
Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/401/311>.
Acesso em: 01 Abr. 2013.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma. Para compreender o mundo de hoje**. Tradução
Armando Pereira da Silva. s/ed. Instituto Piaget. Lisboa, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo
Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: CINEMA E EDUCAÇÃO NA AÇÃO PEDAGÓGICA

Ana Iara Silva de Deus¹

RESUMO

Este trabalho discorre sobre o cinema na formação de professores com base em um projeto interdisciplinar de iniciação científica realizado no Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo-CNEC/IESA, o qual abrangeu as disciplinas de Artes, Libras e Literatura Infanto-Juvenil e foi desenvolvido com acadêmicas do 5º e 7º semestre do curso de Pedagogia. Assim, por meio desse projeto, visou-se introduzir a linguagem cinematográfica na formação docente dos futuros pedagogos, para que se apropriassem das tecnologias e as envolvessem em ações educativas, contribuindo assim para o enriquecimento da ação docente. Dessa forma, o projeto interdisciplinar proporcionou aos participantes momentos para assistir filmes, refletir e dialogar sobre as produções visualizadas, bem como mobilizou as acadêmicas para as produções cinematográficas, por meio de oficinas de criação e edição de filmagens criadas no decorrer do projeto, resultando em vinte curtas-metragens produzidos pelas alunas nos gêneros, ficção, comédia, contos infantis e minuto Lumière. Portanto, a experiência com a projeção, edição e produção de filmes na formação dos futuros professores, apontou o cinema como um riquíssimo dispositivo a ser utilizado em sala de aula, por isso, as novas tecnologias de informação instauram uma nova forma de comunicação e contribuem para a formação do educador, bem como ressignificam suas práticas pedagógicas. Ou seja, a partir da relação do cinema com a educação na formação de professores

¹ Graduada em Pedagogia, pós-graduação em Educação Infantil. Mestrado em Educação e é Arteterapeuta. Atualmente, é professora titular da disciplina de Fundamentos Metodológicos do Ensino das Artes e Estrutura e Funcionamento da Educação Básica no curso de Pedagogia do Instituto Cenecista de Ensino Superior de Santo Ângelo (IESA). Atualmente é coordenadora pedagógica da Escola de Ensino Fundamental Portinari. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS - da UFSM. Trabalha com formação continuada de professores nos seguintes temas: Cinema na Educação, Cinema na Formação de professores, Educação Infantil, Artes Visuais, Educação Estética e Arteterapia. Contato: anaiaradeus@hotmail.com.

tornou-se possível viabilizar e instaurar novas formas de estar em aula, proporcionando mudanças para o cenário educativo, bem como a análise das percepções, os sentidos e significados construídos sobre o cinema pelas acadêmicas participantes do projeto.

Palavras-chave: Cinema, Educação e Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Ao ingressar em sua carreira, o egresso do Curso de Pedagogia deve ser desafiado a conhecer novas ferramentas de trabalho que sua graduação oferece para o curso ter sentido na sua vida acadêmica. Assim, para ter conhecimento dessas possibilidades no decorrer da formação, precisam ser instigados a vivenciar novas práticas pedagógicas para acompanhar as mudanças sociais que a atualidade impõe.

Dessa forma, as novas formas de comunicação e interação social propiciadas pelas TICs² colocam em questão as antigas práticas sociais e possibilitam novas formas de viver, trabalhar, relacionar-se e estudar. Assim, em relação à educação, as tecnologias de informação e comunicação se propõem a transformar as formas de ensinar e aprender.

Sob essa óptica, introduziu-se a linguagem cinematográfica na formação docente dos futuros pedagogos para que se apropriassem de novas ações educativas, por meio da projeção, discussão, produção e edição de filmes para que as acadêmicas vivenciassem na prática educativa as novas tecnologias.

Nessa perspectiva, o projeto interdisciplinar objetivou trabalhar a linguagem cinematográfica na formação docente dos futuros professores com vistas a analisar de que forma a linguagem cinematográfica poderia tornar-se uma potência de formação e autoformação, bem como compreender as possíveis contribuições do cinema na formação docente.

Para Fresquet:

A tela de cinema (ou visor da câmera) se instaura como uma nova forma de membrana para permear outro modo de comunicação com o outro (com a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, dos sistemas) e com si próprio. A educação também se reconfigura diante dessas possibilidades (2013, p.19).

Nessa linha, o cinema na educação passa a ser um riquíssimo dispositivo de formação, pois é uma ferramenta instigante que provoca/implica o outro a pensar, a falar de suas significações. Nas

² Tecnologias de Informação e Comunicação

palavras de Fresquet (2013), quando a educação tão velha, ressecada e cheia de fendas, se encontra com as artes e se deixa permear por elas, especialmente pela sétima arte, renova sua fertilidade, e impregna-se de imagens e sons em movimento.

Como afirma essa autora, as novas tecnologias de informação instauram uma nova forma de comunicação e assim, contribuem para a formação do professor e suas práticas pedagógicas, ou seja, pensar possíveis mudanças a partir da relação do cinema na educação.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO

O projeto interdisciplinar intitulado: **“A linguagem cinematográfica na formação docente: cinema e educação na ação pedagógica”**, do curso de Pedagogia, proporcionou aos participantes momentos para assistir filmes, refletir e dialogar sobre as produções visualizadas, bem como mobilizou as acadêmicas para as produções cinematográficas, por meio de oficinas de criações e edições de filmagens produzidas no decorrer da sua realização.

Com base nessas ações, o projeto inseriu a linguagem cinematográfica, como forma de mediar as aprendizagens com base em novos recursos para o desenvolvimento da profissão docente. Assim, abrangeu as disciplinas de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Artes, Libras e Literatura Infanto-Juvenil II, com o intuito de fomentar investigações dos aspectos históricos, culturais, linguísticos, educacionais e sociais da língua de sinais relacionados com a arte, valendo-se da literatura como uma das fontes para construção da linguagem cinematográfica. Ademais, o projeto buscou contemplar a realização de trabalhos científicos, que envolvem a prática profissional referente ao processo de aquisição de leitura e escrita da língua de sinais, bem como o reconhecimento da arte como patrimônio cultural da humanidade, principalmente no que diz respeito ao cinema. Dessa maneira, o projeto, serviu de base para elaboração de artigos científicos programados no curso de Pedagogia.

Como objetivos específicos, destacam-se a vivência da arte cinematográfica, pela identificação e interpretação de histórias pessoais, experiências, sentimentos e tensões, relativas ao cinema e apresentadas pelas acadêmicas, bem como a construção de espaços de relação dos futuros professores com o cinema em sua formação acadêmica.

Além de promover momentos para pesquisas e apreciação estética do cinema, foi fomentada a inter-relação com os conhecimentos específicos de outras disciplinas como Libras, Fundamentos Metodológicos do Ensino de Artes e Literatura Infanto-Juvenil II. Dessa maneira, o projeto interdisciplinar propiciou também o ato criativo, com os elementos da linguagem do cinema, por meio dos processos de pré-produção, produção e pós-produção, com a montagem das cenas filmadas, estruturação dos roteiros, do som, e dos efeitos especiais que cada acadêmica de Pedagogia elaborou, bem como

relacionaram histórias literárias com os conteúdos das disciplinas, de forma a produzir um ensaio cinematográfico que contemplou os conhecimentos construídos no projeto de formação nas referidas áreas.

2 DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

A principal atividade foi introduzir o cinema na formação docente, como um meio para representar, contar histórias por meio de imagens, movimentos e sons. Dessa maneira, foram apresentados às acadêmicas os conhecimentos sobre a linguagem cinematográfica, para que se apropriassem de novas ações educativas, com observação de projeções, discussões, enquadramentos, luzes, cores, movimentos de câmeras, criações de roteiros, produções e edições de filmes, por meio da arte como criação e transfiguração. Assim, incluiu-se o cinema na prática educativa das alunas como uma potência para criação e reinvenção.

Para tanto, o trabalho foi dividido em dois módulos. O módulo I, **O cinema na formação docente**, em um primeiro momento, proporcionou aos participantes um espaço para assistirem a filmes, refletirem e dialogarem sobre as produções visualizadas, na sala multimídia da instituição.

Nesse processo, foram selecionados alguns filmes para as alunas realizarem a apreciação estética e diálogos. Os filmes foram: *Mr. Holland - adorável professor*; *A cor do paraíso* do diretor MajidMajidi; *Uma vida iluminada*, do diretor Liev Schreiber; Análise e discussão da entrevista com Adriana Fresquet: Seminário Mesa temática 1- olhar e pensar: Educação audiovisual/ audiovisual na educação; Apreciação Estética do filme *Vermelho como o céu*, do diretor Cristiano Bortone.

No módulo II, **Linguagem cinematográfica na ação educativa**, os participantes foram instigados a realizar diversas filmagens e a experienciar os passos da criação cinematográfica, por meio das montagens dos filmes no programa Movie Maker. Para esse módulo, foi observado o Minuto Lumière, dos irmãos Lumière, *A chegada de um trem na estação em 1895* e o documentário *Alteridade – Abecedário*, de Alain Bergala, bem como discussão do texto de Adriana Fresquet: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola.

Este módulo contemplou as oficinas, quando foram evidenciados alguns elementos da linguagem cinematográfica tais como luz, enquadramento, som, efeitos de vídeo e exercícios práticos com minuto Lumière, bem como elaboração de roteiros para as produções dos curtas-metragens e as gravações dos filmes pelas participantes do projeto.

Nesse momento de criação que lhes foi propiciado, elaboraram vinte (20) curtas-metragens, os quais se enquadraram nos gêneros Minutos Lumière, Contos Infantis, Comédia, Suspense e Ficção, e tiveram os seguintes títulos: Clássico dos contos infantis – Chapeuzinho vermelho; Clássico dos contos

infantis – Os três ursos; Jacaré lanterna e a pena do pássaro missioneiro; Clássico dos contos infantis – Os três ursos; O fantasma do índio missioneiro; A encalhada; Cantinho do nosso sertão (minuto Lumière); Voltando para casa (minuto Lumière); A estranha; A invasão do monstro; Caminhos diários (minuto Lumière); Tudo junto misturado (minuto Lumière); Meu pedacinho de chão I (minuto Lumière); Meu pedacinho de chão II (minuto Lumière); Como cães e gatos (minuto Lumière); Mundo animal campeão (minuto Lumière); Águas de junho (minuto Lumière); Clássico dos contos infantis – Chapeuzinho vermelho; O fantasma do Índio missioneiro traduzido para libras; O despertar de um belo dia (minuto Lumière).

Os encontros eram sempre semanais, com duração de duas horas de trabalho, no qual as acadêmicas aventuram-se no processo criativo, imaginativo e estético.

Assim, com o enfoque interdisciplinar o projeto propiciou, na disciplina de Libras, espaço para as acadêmicas pesquisarem e teorizaram sobre a importância do cinema na educação de surdos, bem como houve reflexões sobre a importância do tema da Educação de Surdos nos diversos espaços educativos. Às acadêmicas também traduziram alguns filmes produzidos por elas para a língua brasileira de sinais.

A educadora da disciplina de Artes possibilitou momentos de reflexões sobre o Cinema na Educação que alunos com ou sem deficiências, possam ser apreciadores de Arte, entendendo-a como parte de um sistema cultural.

Houve produções textuais, em sala de aula, nas disciplinas trabalhadas e atividades de pesquisa sobre o tema proposto. Na disciplina de Literatura Infanto-Juvenil II, foi oportunizado momento para a criação e produção de roteiros para as filmagens, quando as alunas foram desafiadas a criar o texto de uma história para ser filmada e editada. Além disso, por meio dessa atividade as acadêmicas realizaram releituras de clássicos da Literatura Infantil como Chapeuzinho Vermelho, Cachinhos Dourados e de autores contemporâneos como Pedro Bandeira.

3. INTERLOCUÇÃO DO CINEMA, LIBRAS E LITERATURA INFANTO-JUVENIL

Pensar o cinema não apenas como ato pedagógico, mas legitimar seu lugar como ato criativo é o principal papel deste na formação docente. Como salienta Bergala (2007), significa pensar os filmes como um gesto de criação, não como objeto de leitura decodificada, mas cada plano como uma pincelada de um pintor na tela, como se pudesse compreender seu processo de criação.

Com essa visão, Bergala (2007) almeja deslocar o foco da leitura analítica e crítica dos filmes para uma leitura criativa, que estabeleça uma relação do espectador com o autor dos filmes, que o leve a acompanhar, na sua imaginação, as emoções de todo processo criativo.

Nesse sentido, o cinema na formação docente poderá contribuir para a ressignificação do professor, bem como de suas práticas pedagógicas, ou seja, por meio da relação entre as experiências de vida

das futuras educadoras e a arte cinematográfica se dará a inter-relação dos processos de formação e conhecimentos relativos ao cinema.

Fresquet (2013, p. 19) enfatiza:

Os possíveis vínculos entre o cinema e a educação se multiplicam a cada momento, a cada nova iniciativa ou projeto que os coloca em diálogo. Fundamentalmente, trata-se de um gesto de criação que promove novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e épocas. De fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante do espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto.

Entretanto, para que esse processo ocorra, Bergala (2007) recomenda que é necessário propiciar um clima de autonomia, por parte de quem aprende, modificando a “explicação” pela “exposição” de muitos e bons filmes, procurando estabelecer uma cultura cinematográfica e para que esse processo ocorra será imprescindível a mediação educativa que auxiliará a articulação, comparando trechos de filmes, aguçando a observação das sutilezas.

Sob essa perspectiva, pode-se refletir que o cinema na formação docente proporciona outras formas de estar em aula, pois descentraliza o papel do professor como figura central do processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, foge da repetição e massificação de conhecimentos dados. Com o cinema na educação é possível realizar esse mecanismo, pois, como assegura Fresquet (2013), todos se colocam na mesma condição e direção. Ao assistir a um filme, não há uma relação que coloque os corpos de frente, uns para os outros, espelhando o enfrentamento de quem sabe e de quem não sabe. Todos se colocam no mesmo sentido, de frente para a tela. Assim, o cinema na formação pode ser considerado uma nova linguagem para reinvenção do próprio fazer pedagógico.

A relação do cinema com a disciplina de Libras estabeleceu-se pela revisão bibliográfica realizada pelas acadêmicas contemplando a relação entre as aprendizagens do aluno com surdez e as metodologias apropriadas para esse propósito.

Em relação à aprendizagem dos surdos, a literatura apresenta três propostas desenvolvidas ao longo dos anos. Inicialmente as pessoas surdas eram educadas com base no método chamado de oralismo, o qual usava a fala para ensinar e excluía totalmente o uso da língua de sinais. Conforme Nídia Regina Limeira de Sá “Oralismo é o nome dado àquelas abordagens que enfatizam a fala e a amplificação da audição e que rejeitam, de maneira explícita e rígida, qualquer uso da língua de sinais” (2006, p. 1).

A comunicação total também é conhecida como bimodalismo. Ela é a fase intermediária entre o oralismo e o bilinguismo e nessa fase já era aceito fazer gestos, mímicas, ou seja, utiliza toda e qualquer forma para se comunicar com o aluno surdo. Segundo Schindler (apud SCHNEIDER, 2006, p. 99), “[...]”

a comunicação total foi definida oficialmente como uma filosofia que incorpora as formas de comunicação auditivas, manuais, e orais, apropriadas para assegurar uma comunicação com as pessoas surdas”.

Após passarmos pelas duas propostas abordadas no item anterior, observou-se que ainda não havia avanços significativos na aprendizagem dos surdos. Por isso, criou-se essa nova proposta educacional chamada bilinguismo. Nesta abordagem, é importante destacar que este não é o português sinalizado, ele usa duas línguas, a língua de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa. De acordo com Márcia Honora, “Atualmente, o método mais usado em escolas que trabalham com alunos com surdez é o Bilinguismo, que usa como língua materna a Língua Brasileira de Sinais e, como segunda língua, a Língua Portuguesa [...]” (2009, p. 26).

Logo, o método bilíngue surgiu para que os surdos tenham uma língua natural reconhecida e usada em qualquer contexto (na família, na escola, na sociedade, etc.), e para que possam ter um desenvolvimento satisfatório e uma aprendizagem contextualizada e carregada de significado. “A língua de sinais é a língua acessada pela criança surda de forma natural e espontânea [...]” (Ronice Müller de Quadros e Carina Rebello Cruz, 2011, p. 29).

Para tanto, como resultado desses avanços teóricos em relação à educação de surdos, destaca-se a importância de que seja contemplado o método bilíngue na formação dos professores, para que esses possam realizar uma educação apropriada fazendo aproximações com a linguagem cinematográfica, ou seja, todo material fílmico deve ser traduzido para a língua brasileira de sinais. O desafio proposto às acadêmicas durante este projeto foi o de traduzirem alguns filmes produzidos por elas para a língua brasileira de sinais objetivando a ampliação de materiais audiovisuais com legendas próprias aos alunos com surdez, pois as legendas servem também para ampliar o contato dos deficientes auditivos com a língua portuguesa.

Além do aspecto da inclusão dos surdos, a realização desse projeto proporcionou a reflexão de como a literatura infantil é um foco presente na linguagem do cinema. Anualmente a indústria cinematográfica investe na produção de fitas direcionadas ao público infantil, e a maioria são histórias clássicas ou releituras delas, devido ao fascínio que exercem sobre as crianças. É de conhecimento geral que literatura é a arte da palavra. Segundo Coelho (2000), pode-se dizer que provoca emoções, diverte, acima de tudo, e modifica a consciência de mundo de seu leitor. Assim como o cinema, faz com quem assiste aos filmes viajar no universo de sons, cores e efeitos que evocam o sonho e a fantasia.

Por isso, é importante refletir sobre as características dessa forma de conhecer as histórias para criar e produzir narrativas de formas diferentes. Ao participar desse projeto, as futuras professoras tiveram a oportunidade de conciliar os conhecimentos adquiridos nas três disciplinas para a produção e direção de um curta-metragem.

Somado a isso, está o fato de os clássicos infantis serem fontes de inspiração para a criação e elaboração de outras histórias, ou seja, também colaboram na produção dos roteiros para os filmes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante salientar que, ao propor o cinema na ação docente, o professor deve levar em conta os fatores psicológicos e simbólicos que estão por detrás de quem assiste a um filme. Assim, quando as crianças e jovens projetam-se na tela do cinema, televisão ou câmara fotográfica, diferentes reações podem surgir, tais como emoção, tédio, alegria, envolvimento ou afastamento e, até mesmo, repulsa. Entretanto, essas primeiras experiências serão os primeiros passos para a atividade do cinema na educação, além de muitas outras que poderão ser proporcionadas, se for oferecido espaço e tempo para criação, projeção e experimentação.

Com o desenvolvimento desse projeto, foi possível mensurar as percepções, os sentidos e significados construídos sobre o cinema pelas acadêmicas participantes do trabalho. Esta análise foi realizada com base em uma entrevista semiestruturada, que perguntou às futuras pedagogas em uma das questões, se a compreensão do cinema na educação havia mudado ou permanecia a mesma, após ter passado pela experiência dos módulos propiciados a elas. Uma das acadêmicas respondeu que havia mudado, pois via com outros olhos os filmes. Assim, descreveu: *“Observo outras coisas ao olhar vídeos e filmes que antes não eram notados”*.

Em outro depoimento a acadêmica destaca: *“Mudou, pois entendia o cinema como “passar filmes”, mas agora compreendo que esta é uma prática tradicional e não contribui em nenhum aspecto para a construção do conhecimento. Surpreendeu-me ver o cinema na educação como processo de criação, edição e divulgação de curtas-metragens produzidos por nós mesmas”*.

Outra visão pontuada pela acadêmica participante do projeto enfatizou: *“Nunca concordei com o fato de, nas escolas, as professoras passarem filmes para as crianças sem um contexto, mas a forma como nos foi apresentado o cinema na educação foi muito válida e importante. Não digo que me surpreendi, mas achei muito legal o fato de poder trabalhar o cinema com as crianças, sendo elas mesmas autoras e atores”*.

Dentre tantos depoimentos finalizo com a descrição de duas acadêmicas, que pontuaram: *“Minha visão mudou muito, pois pensava o cinema apenas como distração. No entanto, agora o percebo como algo que vai além disso, ou seja, pode ser rico em aprendizagem e criação”*. A outra salientou *“Minha visão com certeza mudou, principalmente o fato de ver com outros olhos as cenas, de como apreciar as imagens. Hoje quando vou assistir a um filme já fico concentrada nos detalhes, meu olhar mudou”*.

Deste modo, essas afirmações nos indicam e viabilizam a potencialização do cinema na educação como oportunidade de encontro com a arte, pois o reconhecimento das futuras pedagogas, principalmente sobre a mudança do olhar em relação ao cinema, e as possibilidades de criação e análise estética revelam a importância deste projeto na formação educativa de futuros professores.

Esse espaço foi proporcionado pelo projeto **A linguagem cinematográfica na formação docente: cinema e educação na ação pedagógica** cuja efetivação permitiu vislumbrar novas aprendizagens para o campo da educação permeado pelas imagens em movimentos. Dessa maneira, conclui-se que as ações do projeto proporcionaram momentos de reflexão, percepção e aprendizagens, por meio dos filmes apreciados, e das filmagens produzidas e reeditadas nas oficinas de cinema. Por isso, este trabalho almeja provocar os demais docentes, que trabalham com formação de professores, para também se aventurarem neste mundo mágico e instigante do cinema na educação, para que de fato este possa integrar os currículos escolares de maneira significativa, inventiva, imaginativa, estética e poética.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGALA, A. **La hipótesis del cine pequeño tratado sobre La transmisión del cine en la escuela y fuera de ella**. Barcelona: Cahiers Du Cinéma, 2007.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HONORA, Márcia. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

_____, Ronice Müller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **A Questão da Educação de Surdos**. 2006. Disponível em: <> Acesso em: 24 fev. 2014.

SCHNEIDER, Roseléia. **Educação de Surdos**. Inclusão no ensino regular. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo.

OS ESTUDANTES: EXPERIÊNCIAS COM O AUDIOVISUAL NA ESCOLA



OS ESTUDANTES: EXPERIÊNCIAS COM O AUDIOVISUAL NA ESCOLA

O grupo de trabalho reuniu relatos de experiências com estudantes na área da produção audiovisual no contexto da escola básica formal. Exercícios de produção cinematográfica e fotográfica sobre assuntos relativos ao contexto de cada escola foram apresentados, como formas de representações de temáticas do interesse dos estudantes e de realidades vivenciadas. Exercícios de filmagem e edição foram relatados como formas de trabalho com o audiovisual dentro do ambiente escolar utilizando narrativas próprias e aplicadas. O imaginário dos estudantes é explorado, a partir das comunicações apresentadas, em projetos que usam de exercícios autobiográficos como ações de trabalho. Estes experimentos são também refletidos em relação aos métodos avaliativos utilizados no currículo pedagógico.

A coordenação do grupo foi realizada pela Prof.^a M.^a Daniele Noal Gai, professora da Universidade Federal do Pará em exercício provisório na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando nas áreas de educação especial, psicologia da educação, inclusão escolar e infância e arte.

PORTO ALEGRE VISTA DE DENTRO

Marcos Flávio Marques Flores

Como professor de Arte Educação (Música) da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, estive também por cinco anos à frente do Projeto de Oficina de Rádio e TV da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima. A Escola situa-se dentro da Vila Bom Jesus, também chamada e conhecida como “Bonja”, na zona leste de Porto Alegre, e seus alunos, em grande maioria, estão em situação de extrema vulnerabilidade social.

A violência na Vila Bom Jesus (Bonja) nos anos de 2012 e 2013 foi muito forte e culminou em vários assassinatos na briga por pontos de vendas de drogas. Essa problemática mobilizou, além dos moradores, as comunidades escolares das Escolas Municipais Nossa Senhora de Fátima e José Mariano Beck. Foi então, por iniciativa destas escolas, organizada “A Caminhada da Paz na Bonja”, que transcorreu no final do ano de 2012. Em 2013, a posição das escolas Nossa Senhora de Fátima e José Mariano Beck a favor da cultura da paz foi reafirmada com uma nova “Caminhada da Paz na Bonja”. Durante algumas semanas houve os preparativos das escolas com os trabalhos pedagógicos de seus professores e alunos em sala de aula a favor da cultura da paz. Foram confeccionados cartazes, bandeirolas, faixas e folhetos, além de camisetas. Esta proposta envolveu as duas escolas em todos os anos do ensino fundamental. A “II Caminhada da Paz na Bonja” aconteceu em agosto de 2013, e foi um sucesso muito grande.

O Filme “Porto Alegre Vista de Dentro” que trata desta caminhada da paz objetivou oferecer uma ferramenta pedagógica aos alunos da Oficina de Rádio e TV, em que os mesmos pudessem produzir um tipo de mídia, com o tema em questão. Orientados pelo professor da Oficina de Rádio e TV os alunos tiveram aulas de como manusear a câmera digital, o tripé, de como fazer enquadramento de imagens, roteiro das imagens que seriam captadas, além de produzirem um texto narrativo do momento em que a

comunidade estava atravessando, os próprios alunos escreveram coletivamente, narraram e gravaram os áudios em que descrevem o que está acontecendo no vídeo. Também foi utilizado o recurso de banco de imagens, coletado do *Youtube*, de um tiroteio, para melhor ilustrar a realidade vivida por estas crianças em sua comunidade.

O início do Filme conta também com a idéia de um dos alunos da Oficina de captar imagens da comunidade com um olhar “de dentro da escola”, pois a época em que o filme foi gravado, não havia nenhuma segurança na Vila que não fosse dentro da instituição, sentiam-se inseguros, mesmo sendo corriqueiro, em outros momentos, trabalhos pedagógicos feitos na rua. O mesmo se deu com a caracterização da escola através do vídeo, as imagens captadas foram feitas protegidas pelo muro do prédio, pedi apenas que os alunos “mostrassem a escola a partir da filmadora”.

Quanto à trilha sonora do filme, entendo ser também um dos pontos altos do documentário, pois a Bateria da Oficina de Percussão das Escolas esteve gravando no estúdio da rádio. Os áudios, em sua maioria, foram compostos, executados, gravados e editados por alunos da escola e seus respectivos professores. Há também no filme a inserção de um Rap em homenagem a escola com data do ano de 2010, que foi composto por alunos da Oficina de Rádio e TV, com a orientação do Professor, em homenagem ao aniversário da Escola Nossa Senhora de Fátima daquele ano.

As narrativas gravadas pelos alunos tiveram o intento de mostrar um outro olhar sobre a sua comunidade, eles queriam sempre “falar das coisas boas que aconteciam na rua e na escola”, sem se ater muito ao momento violento em que estavam vivendo, como se estivessem efetivamente negando a violência e cultivando a Paz. Entendo também, como um momento muito íntimo e bastante peculiar das narrativas apresentadas, o de uma de nossas alunas, com enorme problema de dicção, e que fazia questão de narrar “as coisas boas que a escola tinha”. Naquele momento percebe-se claramente que a linguagem midiática é para além de uma nova forma de buscar e difundir o conhecimento, é uma potente ferramenta de inclusão social e de protagonismo juvenil, pois, de uma forma muito natural à aluna com problemas na dicção sentiu-se à vontade e segura de se expor perante o grupo e falar ao microfone gravando um áudio, pois estava fazendo algo diferente, significativo e marcante para ela.

Muito importante salientar que os alunos da Oficina de Rádio e TV, ao verem o vídeo finalizado puderam se enxergar como protagonistas do filme, seja como participante da caminhada da paz, seja como produtor da obra, como narrador ou ator, foi um resultado muito positivo, de protagonismo efetivo, inclusive, por solicitação dos alunos envolvidos no projeto o vídeo foi compartilhado com algumas turmas da escola Fátima e inscrito na Mostra Olhares da Escola 2013, e na II Mostra Virtual de Inclusão Digital (promovidos pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre), nesta última tendo ficado em 3º lugar na votação geral do público com mais de 3.000 votos.

Link do Filme no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=EtsBMW7kuNk>

A EXPERIÊNCIA DO CINEMA: DO PROCESSO AO PRODUTO – AS VIVÊNCIAS E ATRAVESSAMENTOS DE CRIAÇÃO DOS MINUTOS LUMIÈRE.

Fabiane Raquel Canton¹
Indiara Rech²
Valeska Fortes de Oliveira³

RESUMO

O presente trabalho aborda experiências de cinema com alunos do último ano do ensino fundamental, de uma escola pública do centro do estado do Rio Grande do Sul, nas aulas de Língua Portuguesa. Do processo ao produto, os alunos experimentaram as muitas sensações de estar em contato com a sétima arte, vivenciando momentos de espectadores e de produtores. Para este trabalho foram acionados dois dispositivos: o de sensibilização com a sétima arte e o da concepção dos Minutos Lumière. Alguns filmes foram assistidos, obras como os curtas-metragens “Traz outro amigo também” e “Sabiá”. Discussões sobre as temáticas, estruturas dos filmes fizeram parte do trabalho, bem como a produção dos “Minutos Lumière”. A finalização do trabalho aconteceu com a assistência dos Minutos Lumière pelos alunos, momento que cada um pode explicar suas percepções e sentimentos sobre o exercício. As produções retrataram as percepções dos alunos a respeito do que é estar imerso ao mundo do cinema.

Palavras-chave: Aluno; Experiência com cinema; Minuto Lumière.

¹ Apresentadora do trabalho. Licenciada em Letras/UFSM. Professora da Rede Pública Municipal de Restinga Sêca. Mestranda em Educação/PPGE/UFSM. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social GEPEIS/CE/UFSM. Email:fabirachel@gmail.com

² Apresentadora do trabalho. Licenciada em Letras/UFSM. Professora da Rede Pública Municipal de Restinga Sêca. Mestranda em Educação/PPGE/UFSM. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social GEPEIS/CE/UFSM. Email:fabirachel@hotmail.com

³ Orientadora. Professora do Departamento de Fundamentos da Educação FUE/UFSM e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social GEPEIS/CE/UFSM. E-mail: guiza@terra.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata de experiências de cinema com alunos do nono ano do ensino fundamental de uma escola do centro do estado do Rio Grande do Sul. Nas aulas de Língua Portuguesa os alunos dividiram o seu tempo entre o aprender a estrutura e normas gramaticais da língua materna e experimentar as muitas facetas da sétima arte. Do processo ao produto, os alunos puderam vivenciar momentos de espectadores e de produtores. O trabalho foi construído em três espaços, que denominamos: o sensibilizar-se, espaço do cinema, o experimentar e as conversas. Nesse artigo, buscaremos apresentar um pouco das experimentações, dos atravessamentos que a vivência proporcionou a todos que fizeram parte do trabalho.

O SENSIBILIZAR-SE, ESPAÇO DO CINEMA...

O cinema sempre causa um encantamento em quem lhe é apresentado pela primeira vez. Estar em uma sala de cinema é experimentar todas as possibilidades que ele pode nos proporcionar, o permitir-se atravessar-se por uma história, que muitas vezes pode ter muitas coisas em comum com nossa vida ou que nada lembra qualquer sintoma de realidade. Essa aventura proporcionada pela sétima arte muitas vezes não compartilhada por aqueles que não têm acesso aos grandes centros, às salas de cinema, aos cineclubes e, na maioria das vezes, apenas conseguem estar em contato ao que a rede aberta de tevê lhe oferecem. Entendendo que muitos dos alunos que frequentam a escola, onde este trabalho foi desenvolvido, não têm acesso a sétima arte, sentimos a necessidade, enquanto professora e apreciadora do cinema, que eles poderiam ter este contato com a sétima arte o mais próximo possível do que se seria uma sala de projeção. Para isso uma sala de aula foi transformada em uma sala de cinema: Uma grande tela, cadeiras confortáveis, um ambiente escurecido para tornar o espaço um lugar para assistir cinema, pipocas e o “lanterninha”, espécie de orientador, que acompanha os retardatários aos seus lugares.

A proposta de levar o cinema aos alunos parte da teoria de Bergala (2006) que acredita que não assistir filmes de qualidade durante a infância significa perder uma possibilidade que não terá como acontecer com a mesma intensidade mais tarde. Como se as impressões sobre cinema, produzidas nesses primeiros anos, se tornassem uma marca inesquecível na memória afetiva atual. Para o autor, a escola tem um papel importante neste processo, já que ela pode tornar a relação de cinema com o aluno algo mais íntimo, menos formal, proporcionando um encontro com diversos filmes, ampliando o repertório dos alunos e também dos professores, tornando assim possível transformar a criança, no adulto espectador, professor, artista.

Levar aos alunos outras possibilidades de filmes, aqueles que não serão encontrados nas salas comerciais facilmente, assistir muitos títulos, com várias temáticas e estruturas diferentes, enfim, produzir no aluno o gosto, o senso crítico de um espectador de cinema, o prazer da criação, a oportunidade de escolher entre as muitas possibilidades, o qual irá em busca do que lhe for mais semelhante ou daquilo que lhe repugna e instiga e que o faz querer conhecer. Criar no sujeito uma intimidade com o cinema. Estes são foram os objetivos que orientaram o trabalho que aqui apresentamos.

Para iniciar essa viagem ao mundo cinematográfico foi pensado e entendido que é importante ao aluno de escola pública ter uma relação mais íntima com o cinema nacional, até porque, quando for produzir, terá que ter conhecimento sobre o que já foi produzido no contexto nacional. O primeiro filme escolhido para este trabalho foi o curta-metragem gaúcho “Traz outro amigo também”, dirigido por Frederico Cabral, de 2010, adaptado do conto de mesmo nome, do escritor português Yves Robert. A história narra as peripécias de um detetive que é contratado por um homem para encontrar seu amigo imaginário de infância, desaparecido há mais de cinquenta anos. A princípio, o detetive aceita o caso somente pelo dinheiro, mas quando descobre que o amigo procurado é imaginário sente-se perdido, sem saber o que fazer. Mas, quando descobre que seu sobrinho tem um amigo imaginário, começa a utilizar a imaginação das crianças para encontrar a solução para o caso. Nesse processo, acaba encontrando a sua criança, escondida por entre os afazeres da vida adulta.

A temática escolhida não foi aleatória, nas palavras de Rosália Duarte (2006.p.20), “a linguagem cinematográfica tem como princípio favorecer a identificação, o resultado é sempre muito interessante”. Por tratar-se de um tema bastante presente na vida da maioria dos alunos, a questão do abandono ou não das crenças vividas na infância, para tornar-se adultos. As discussões e os atravessamentos provocados pelo filme fizeram muitos pensar sobre sua relação com a infância. Essa aproximação com a sétima arte também foi um retorno aos tempos de criança, muitos se viram representados naquela narrativa, porém outros não tiveram a mesma aproximação com o tema. Entretanto, todos vivenciaram a experiência do cinema.

As duas primeiras sessões foram com filmes escolhidos pela professora, as outras foram de filmes escolhidos pelos alunos, que dentro do que eles entendiam ser interessante, diferente, importante, desafiador, foram discutidos e com a orientação da professora compartilhado pelos colegas. Dentro das temáticas, todas eram aceitas, havia apenas uma condição para a escolha dos filmes, que estes fossem nacionais e respeitassem as discussões feitas previamente. Para entender o que eram essas discussões, sempre depois da assistência dos filmes, eram feitas pequenas reuniões de pauta, sendo a turma dividida em grupos que escolhiam um filme para ser compartilhado, dentro do que o grupo havia entendido ser uma experiência de cinema.

Outro filme escolhido para ser compartilhado dentro deste espaço de cinema e que penso ser relevante para a construção deste relato foi outro curta-metragem gaúcho, de temática também no

mundo da infância. O documentário “Sabiá”, escolhido também pela professora, pois estava dentro das temáticas discutidas pelos alunos. Este curta foi dirigido pelo diretor Zeca Brito, conta a história de um menino que decide que não quer falar e seus avós tentam transmitir a ele a herança cultural dos quilombolas. As belezas naturais e as relações humanas se encontram no Rincão do Inferno na cidade de Bagé. Na obra, o tema da herança cultural é bastante presente, assunto que foi intensamente discutido por todos nas rodas de conversas. A grande parte dos que assistiram ao curta-metragem sentiram-se sensibilizados pela história do menino, não só pela questão de sua origem, mas por outros fatores presentes na narrativa.

Todas essas histórias com suas temáticas diferenciadas contribuiram para a construção de um novo olhar, o olhar para outros tempos, o que para Fresquet (2013, p.102) pode ser entendido como:

Apostamos nas pontes que o cinema nos permite atravessar para olhar para outros tempos, outras culturas, ou para outros modos de estar aqui e agora, que escapa [...]. Um certo cinema que, mais que dizer, nos faz pensar e nos sacode, ativando nosso próprio acervo de memórias e invenções.

O cinema nos traz novas experiências, novos olhares sobre os mesmos espaços, ver e fazer cinema é produzir experimentações, portanto o produzir está no aprender a olhar, a compreender a ausência, os silêncios. Com esses aprendizados e entre tantas experiências trocadas a partir das histórias compartilhadas na grande tela, enquanto expectadores, seus olhos agora se voltam para a outra posição, a de observador para o lugar de produtor, aquele que cria, que constrói uma nova história, sob um novo olhar, com outros sentidos.

O EXPERIMENTAR, FAZER CINEMA COM CINEMA

Nada melhor que aprender cinema com cinema. Parafraseio Fresquet (2007) para contar a segunda parte do trabalho, o espaço da experimentação, a aproximação do cinema com a educação pelo fazer arte. Bergala (2006) e Borurguois (2006) idealizaram os Minutos Lumière como atividades pedagógicas da Cinémathèque française. Em nosso trabalho, usamos a experiência deles, entretanto adaptada à nossa realidade. Para iniciarmos as nossas aulas de cinema, pedimos que cada aluno trouxesse para a aula equipamentos que tinham em casa para filmagem, entre eles estiveram presentes as câmeras digitais, filmadoras, telefones celulares e outros aparelhos que pudessem ser usados com a função de captar imagens. No dia da oficina, aqui denominada, “oficina de experimentação de cinema” foram projetados alguns trechos de algumas obras cinematográficas dos Irmãos Lumière: “A chegada no trem na estação”(1895), considerado o primeiro filme da humanidade, “A saída dos operários da fábrica Lumière”(1895), e outros também feitos com o cinematógrafo.

Esse exercício foi importante para que todos entendessem as limitações do aparelho e a importância do enquadramento e do tempo, já que o cinematógrafo gravava imagens de até um minuto. Terminada esta primeira parte da oficina, fomos para a prática, todos munidos de seus equipamentos, para construir os seus Minutos Lumière.

É importante, aqui, lembrar as limitações que um cinematógrafo possui e transportá-lo aos equipamentos de hoje. Para isso, foram levados em consideração os gestos cinematográficos de escolha, disposição e ataque (BERGALA, 2002, p. 133) e algumas ideias gerais do que queriam produzir como produto final. O espaço escolhido foi o da escola, dentro e fora dos muros escolares, cada um com o seu olhar a respeito daquele espaço.

A experiência de pensar o lugar, colocar o equipamento para que a imagem que haviam traçado fosse capturada, o estudado acontecesse no espaço de tempo de até um minuto foi colocado em prática, sentido. A experiência inesquecível do ato de criação no cinema, recuperando a emoção de filmar um plano fixo de um minuto, sem a possibilidade de correções ou arrependimentos (FRESQUET, 2012) é compartilhada por meio das palavras de Bergala (2008, p.209-210):

Na prática, constata-se uma experiência inesquecível do ato de criação no cinema, recuperando a emoção de filmar um plano fixo de um minuto, sem a possibilidade de correções ou arrependimentos. O momento de decidir disparar a câmera, a angústia e a esperança diante de tudo que poderia dar certo ou errado para seu plano durante este minuto fatídico, mais intenso que qualquer outro, em que a câmera rodava, era vivido pelos alunos com grande seriedade e gravidade. [...] Quando alguém segura uma câmera e se confronta ao real por um minuto, num quadro fixo, com total atenção a tudo que vai advir, prendendo a respiração diante daquilo que há de sagrado e de irremediável no fato de que uma câmera capta a fragilidade de um instante, com o sentimento grave que esse minuto é único e jamais se repetirá no curso do tempo, o cinema renasce como no primeiro dia em que uma câmera operou.

Estar frente à câmera e decidir sobre o melhor momento de disparar e captar a imagem faz com que o aluno tenha o olhar direcionado para a decisão, sem a possibilidade de corrigir ou se arrepender daquele ato, ficando com a angústia e as esperanças de que pode ter dado certo ou totalmente errado durante o minuto fatídico.

AS CONVERSAS... O CINEMA, A ARTE, A PRODUÇÃO

A experiência do Minuto Lumière produziu nos alunos vivências em relação à criação: o de poder construir um espaço para nele produzir imagens. Todos tinham suas expectativas frente à experiência

de produção, todos após assistir aos filmes, comentá-los, sentiram a vontade de estar no outro lado, o do produtor.

Depois de todos construírem os seus minutos, fizemos uma mostra, para que nesse momento pudéssemos conversar sobre as expectativas, dificuldades e percepções a respeito da experiência. As conversas elucidaram algumas expectativas prévias sobre o trabalho, uma delas, senão a mais importante foi a questão de conhecer mais sobre o fazer cinema, o cinema como arte, outros ao invés, não tinham expectativas, segundo seus relatos, apenas entendiam o Minuto como um trabalho escolar e o fizeram da melhor forma.

Entretanto, mostraram um grande interesse e curiosidade nas apresentações dos Minutos Lumière, falando, a sua maneira, sobre as diversas sensações que lhe foram provocadas na execução do trabalho. Muitos se mostraram encantados com a forma que o espaço escolar, a quadra, a sala de aula, o muro, a biblioteca ficou “eternizada” nas imagens. O seu olhar sobre o trabalho no aspecto, na ótica do fazer, para Favaretto (2004) pressupõe o desafio de “tomar o cinema como instância educativa implica redirecionar as tradicionais questões sobre as relações entre pensamento e sensibilidade, entre juízos de gosto e prazer da fantasia, entre experiência reflexiva e consumo de experiências”.

Os encantamentos provocados no fazer o Minuto Lumière tornou todos os que participaram da experiência mais atentos ao olhar o cinema. Seu olhar de espectador foi remodelado, transformado pela lente do cinema. Quando se está no outro lado da câmera se entende o porquê de se escolher aquele espaço, aquela luz, aquele enquadramento e se exercita o olhar pelos olhos do cinema, se ver sob outra ótica e construir cinema como arte, usando o seu espaço escolar como um espaço da arte, do poder fazer, do “cinema para aprender e desaprender” (Fresquet, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que todas as experiências com cinema na escola são válidas e que ainda estamos iniciando um exercício que nos parece desafiador, o qual muitas vezes propõe exercícios difíceis de criação e que a escola ainda não se sente preparada para tais funções. Entretanto, percebemos que todas as iniciativas que são colocadas de forma a construir um pensamento sobre cinema levam o espaço escolar a uma nova leitura do que é assistir e fazer cinema na educação.

Nas palavras de Fresquet (2007), levando em consideração os elementos da linguagem cinematográfica, entendemos que o imaginário construído a partir dos recursos audiovisuais extrapola o universo comunicativo, estético e ético. Esse imaginário envolve as estruturas cognitivas e amplia o sentido e a percepção de mundo com uma potencialidade pedagógica. O cinema não deve ser visto

apenas como um recurso didático, pois desta forma, deixa de fora todo o seu poder de transformação, a partir da sua criação e produção. A escola deve ser o lugar da invenção, do arriscar-se dentro do (im)possível e do desejável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGALA, Alain. **L'hipothèse cinéma**. Petit traité de transmission du cinema à l'école et ailleurs, Paris: Cahiers du Cinema, 2006.

_____. **A Hipótese-Cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink e CINEAD/UFRJ, 2008.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FAVARETTO, C. Prefácio. In: SETTON, M.G.J. (org.). **A cultura da mídia na escola**: ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume, 2004.

FRESQUET, Adriana (org.). **Imagens do desaprender**: uma experiência de aprender com o cinema. Rio de Janeiro: Booklink; CENEAD – LISE – FE/UFRJ: 2007. (Coleção Cinema e Educação)

_____. **Cinema, infância e educação**. Anais Anped. GT: Educação e Arte/n.01. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3495--Int.pdf>. Acesso em 08 de outubro de 2014.

TEIXEIRA, Inês. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Disponível em: . Acesso em 06 de outubro de 2014

NEM TUDO QUE PARECE É. MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS DE OLHARES SOBRE A “BONJA 470”.

Georgia Decker¹
Guilherme Declerque²
Darlize Teixeira de Mello³

RESUMO

O trabalho apresenta diferentes perspectivas de olhares sobre o bairro Bom Jesus, nas proximidades da E.M.E.F. Nossa Senhora de Fátima, em Porto Alegre/RS. As imagens captadas, através de câmeras fotográficas e celulares por alunos do 2º ano do ciclo e pela professora referência da turma em diferentes ângulos objetivaram entrecruzar olhares considerando um único lugar. Nesse movimento, fizemos outro olhar, também objeto desse trabalho, a relação entre comunidade e cuidado com o ambiente. Tais imagens possibilitaram a edição de um pequeno vídeo que demonstra que “nem tudo que parece é”, sendo a visibilidade ou invisibilidade de alguns pontos feita por aquele que “olha”, no caso fotografa. Nesse sentido, ao darmos um “zoom” menor percebemos o descuido com o “arroyo Riacho Doce” e com o arroio Mem de Sá, “zoom” que nos impulsionou ao trabalho sobre preservação de arroios na comunidade, em parceria com o GT/Educação Ambiental da PMPA. A edição do vídeo contou com a participação de um ex-aluno da escola que já tinha vivenciado dessa experiência, sendo o multiplicador técnico desse trabalho. Alguns aspectos destacados nesse relato de experiência evidenciam a competência e a responsabilidade do grupo de alunos com o equipamento disponibilizado, no caso a câmera fotográfica, o envolvimento do grupo na captação de imagens e edição do vídeo, a possibilidade de estudar a preservação ambiental e a realização de verem uma produção coletiva, em que o lugar onde moram é a “estrela maior” dependendo é claro, de quem vê.

¹ Professora da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre. Especialista em Educação.

² Ex-aluno da Rede Municipal de educação de Porto Alegre. Aluno do Ensino Médio.

³ Professora da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre. Doutora em Educação.

Palavras-chave: Tecnologias. Educação Ambiental. Trabalho Pedagógico

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos o relato de uma experiência sobre um trabalho denominado “*Nem tudo que parece é. Múltiplas perspectivas de olhares sobre a Bonja 470*”⁴, desenvolvido com alunos do 5º ano do ensino Fundamental em uma escola municipal de Porto Alegre. Trata-se de um trabalho que propicia a aprendizagem significativa dos alunos, através do contato prazeroso com a arte na criação de vídeos e o estudo de educação ambiental, ênfase no cuidado com preservação da água. Por meio da mediação da professora referência, da professora volante, do ex-aluno “assistente técnico” e do trabalho colaborativo da turma, o olhar, a expressão corporal, a criatividade e a imaginação ganham asas no trabalho audiovisual. O uso das tecnologias neste trabalho reflete a conexão de diferentes linguagens, não mais baseada somente na oralidade e na escrita, mas também no audiovisual e na expressão corporal. Assim como, reflete o resgate de um aluno que além de receptor de conhecimento passa a ser produtor de conhecimento, destacando-se valores básicos de cooperação, trabalho em equipe e cidadania. Passamos, então, a apresentar o trabalho.

O CUIDADO COM O AMBIENTE

A escola municipal onde o trabalho foi realizado localiza-se Vila Nossa Senhora de Fátima, no bairro Bom Jesus, em Porto Alegre, denominado pela comunidade por “Bonja” ou pelos adolescentes da escola como “Bonja 470”⁴.

O território caracteriza-se pela presença de muitas vilas que, ao longo do tempo, ocuparam várias áreas verdes, vias projetadas, encostas de morro e margens de arroios, bem como pela ausência de praças e de parques, pelo índice de maior densidade demográfica de crianças e adolescentes da cidade e por ser a região de mais baixa renda do município. (MELLO, 2006).

Em razão da vulnerabilidade social da comunidade a Escola iniciou, no ano de 2014, uma rede temática intitulada “O cuidado”, com os seguintes desdobramentos: o cuidado de si, o cuidado do outro e o cuidado do ambiente. As turmas de 2º ano de 2º ciclo estão desenvolvendo atualmente um estudo sobre o ambiente denominado “Arroio não é valão”.

⁴ Número da linha de ônibus do bairro.

Esse estudo tem a parceria do Grupo de Trabalho (GT) Arroios da Cidade⁵. Representantes do GT/ Arroios da Cidade organizaram com o Serviço de Supervisão escolar e Orientação Escolar, os professores referência e volante as turmas de 2º ciclo da Escola uma caminhada até o Arroio Mem de Sá⁶. Os alunos da turma do referido trabalho foram guiados na caminhada por dois colegas que moram nas proximidades do Arroio Mem de Sá. Nessa caminhada, acompanhados de celulares e câmera fotográfica os alunos foram registrando seus olhares sobre os lugares por onde passavam. No registro das imagens aparecem três olhares, aqui pontuados: a falta de saneamento básico⁷ nessa parte da cidade, a beleza natural do lugar e a identidade juvenil em imagens dos alunos se fotografando.

Observamos, no trajeto realizado, que o principal problema é a questão da coleta de lixo que não chega a determinados pontos da comunidade induzindo outros moradores a depositarem os resíduos nos lugares errados, geralmente longe da sua moradia. Esse fato tem provocado o entupimento de esgotos, pois quando chove muito forte a água da chuva desloca os resíduos até o esgoto, entupindo-o. Com o esgoto entupido, a água se desvia do curso “natural” e termina por invadir calçadas, casas, comércios, enfim tudo que vem pela frente.

Nesse sentido, urge que um trabalho de educação ambiental esteja presente no currículo de forma transversal e não sob-responsabilidade de uma única disciplina. A partir dessa ideia organizamos para esse ano em nossa rede temática o tema do Cuidado, com o desdobramento do cuidado do ambiente, conforme já pontuado. Pensamos que talvez esse seja um dos caminhos para superar certos limites relacionados ao estudo de preservação ambiental para além dos muros da escola, aliado às questões sociais, políticas, culturais e econômicas, uma vez que corroboramos com Teixeira (2000, p. 71) quando afirma que “pensar em problemas ambientais com seriedade é pensar nesses vários outros aspectos”.

O trabalho que tem sido realizado tem permitido que múltiplas vozes componham a leitura do ambiente, promovam novas perspectivas e reflexões. Os alunos tem sido convidados/desafiados a

⁵ Tal grupo é composto pelos departamentos municipais de Esgotos Pluviais (DEP); de Limpeza Urbana (DMLU), Água e Esgotos (Dmae), Habitação (Demhab), secretarias municipais de Governança Local (SMGL), Meio Ambiente (Smam), Educação (Smed), Saúde (SMS), Direitos Animais (Seda), Fundação de Assistência Social e Cidadania (Fasc), Defesa Civil, Gabinete do Vice-prefeito, PUC-RS Vila Fátima, além das ONGs Movimentos Saúde dos Povos, Instituto Visão Social e Instituto Eckart. Tem por objetivo ações de limpeza e educação ambiental na cidade. (Disponível em< http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa> acesso em 03 de outubro de 2014).

⁶ O Arroio Mem de Sá é alvo de descartes irregulares de resíduos domésticos, e já teve diversas ações de desobstrução. O objetivo principal da ação é sensibilizar os moradores a não jogar lixo no riacho, pois isso não afeta apenas o meio ambiente, mas tem impacto na saúde de toda a comunidade. Em agosto de 2014, o GT/Arroios da Cidade (DEP) promoveu um mutirão de limpeza no Arroio Mem de Sá. Estima-se que sejam retiradas 700 toneladas de lixo acumulado no leito do arroio, num trecho de 500 metros de extensão. A equipe de Educação Ambiental do DEP entregou folhetos “Preserve sua saúde, cuide da Água” na comunidade da Vila Bom Jesus. (Disponível em< http://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa> acesso em 03 de outubro de 2014).

⁷ A falta de saneamento básico dessa região da cidade já foi destacada em estudos de Decker (2014), envolvendo desde a coleta seletiva, o abastecimento de água potável, o manejo de água pluvial, a coleta e tratamento de esgoto, a limpeza urbana e o manejo de resíduos sólidos.

atuarem como intérpretes de seu ambiente, a se apropriarem da história do lugar, dos significados e do porque determinados problemas ambientais ocorrem, pois segundo, ainda Teixeira (2000, p. 74): “[...] uma Educação Ambiental que vise realmente à conscientização e à educação das pessoas precisa da participação dos cidadãos nas discussões e decisões sobre a questão ambiental”.

Assim sendo, após a caminhada, os alunos da referida turma, participaram de discussões sobre a preservação do Arroio, sobre a escassez de água no Brasil, a partir de reportagem editada pelo jornal Zero Hora e realizaram uma exposição do trabalho em andamento. Nessa exposição além de trabalhos de representação gráfica, a partir de desenhos e frases sobre o tema “Arroio não é valão”, os alunos, juntamente com o ex-aluno Guilherme Declerque e a professora referência, passaram o vídeo produzido e organizaram um espaço interativo, onde os visitantes da exposição, além de verem os materiais retirados do entorno do Arroio, podiam tirar foto no “espelho de uma tevê” encontrada entre esses materiais.

Devido a trabalhos como este, acreditamos que há uma necessidade de trabalharmos mais nas escolas com uma educação ambiental interpretativa e compreensiva da realidade, sendo uma forma de possibilitar que os sujeitos, a partir de suas próprias histórias possam criar vínculos com este espaço, significando-o para deixar de ser um “não lugar” destituído de história, de traços de identidade, para ser um lugar com significado e identidade. Passamos, a seguir, a apontar a relação entre os usos das tecnologias nesse trabalho de educação ambiental.

O USO DAS TECNOLOGIAS NO TRABALHO PEDAGÓGICO

Quem trabalha na escola ou convive com crianças e jovens sabe que é notório o excelente desempenho que as crianças e os jovens de hoje demonstram no contato e utilização dos mais diversos equipamentos eletrônicos e dispositivos digitais. Nesse sentido, o trabalho além da questão já abordada da Educação Ambiental teve por objetivo possibilitar que os alunos fossem protagonistas do processo de linguagem audiovisual, fotografando os espaços da caminhada e auxiliando na editoração de um vídeo sobre a mesma.

Diante desse processo, fomos percebendo o quanto alunos que estavam desmotivados com as situações de ensino e aprendizagem na turma foram aos poucos se aproximando do trabalho e hoje, atuam como personagens principais em um “filme” que a turma está organizando para a semana literária na escola.

As imagens capturadas pelos alunos, durante a caminhada, registram cenas que os olhos não viram durante a mesma. Há detalhes e pequenos “zooks” que evidenciam a multiplicidade de olhares sobre um mesmo objeto. Nesse sentido, nessas imagens captadas, vemos a constituição não mais de

fotos e imagens, mas da interação de ambos de forma fazer circular na captação dessas imagens representações e expectativas que circulam no momento e situação de realização das mesmas. E aqui recorremos a Bujes (2002, p. 23) quando aponta os “jogos de linguagem” na constituição de objetos de pesquisa em educação fazendo uma aproximação com nosso objeto de pesquisa com os alunos.

[...] os objetos do mundo social em sua constituição, que nos acostumamos a ver como naturais, não estiveram aí desde sempre, imutáveis, pairando num limbo, à espera que viéssemos resgatá-los e falar sobre eles, como nos ensinou Foucault. Não basta que tomemos consciência – tais objetos não existem em si mesmos; é necessário, para que eles “surjam”, que sejam inventados, engendrados, a partir de um complexo feixe de relações.

É dessa interação dos alunos com a captação de imagens que o vídeo é editado, portanto idade, gênero, regionalidade territorial são elementos importantes nessa captação de imagens. Também não podemos desconsiderar para que e para quem essas imagens são captadas, no caso: trabalho escolar e professores, nesse sentido os olhares também se modificam e trocam de lentes.

Nas imagens captadas vemos o descaso público com essa região da cidade, há imagens de lixos jogados pelas ruas, de animais mortos no Arroio (cachorros, ratos), de animais vivos dentro desse espaço, como uma “criação” de galinhas e seus ovos e de objetos jogados no Arroio como bonecas e roupinhas de boneca. Vemos a beleza natural do espaço na imagem de belas árvores floridas com a entrada da primavera e da mata ciliar que aparece na nascente do Arroio. Assim como também imagens dos alunos se fotografando durante a caminhada, expondo seus corpos e rostos para as câmeras.

Portanto, a produção do vídeo é resultado desse processo interacional: imagens, alunos e trabalho escolar.

Contamos também com um sujeito muito importante nesse trabalho, o ex-aluno da Escola, hoje no ensino médio, que faz todo trabalho de editoração com o grupo de alunos e professora referência da turma. Guilherme, como se chama, é o multiplicador do trabalho que aprendeu na Escola enquanto membro do Projeto de Informática e Jornal na escola.

A Secretaria Municipal de Educação, a fim de garantir e qualificar o protagonismo dos alunos tem realizado oficinas de introdução à realização audiovisual e nossa escola foi contemplada no ano de 2013 com tal oficina. Durante o mês de abril, do período apontado, os alunos do projeto de informática e jornal da escola receberam o cineasta Alfredo Barros e sua equipe para poder pensar em possibilidades do uso do audiovisual no processo pedagógico. Alguns alunos se destacaram na oficina, dentre eles, Guilherme, na edição do vídeo, por mostrar maior interesse em aprimorar os conhecimentos propostos pelosicineiros. A partir daí, a professora do projeto e os alunos produziram mídias independentes, e Guilherme, sempre presente detrás da câmera e a frente no computador, na edição.

O papel do ex-aluno nesse trabalho tem sido de sincronizar, analisar, cortar e introduzir cenas, e por fim, criar, expor a ideia do grupo na tela do computador. A interação do aluno com o grupo é muito boa permitindo a esse auxiliá-los na construção do material a ser editado.

Deste modo, percebemos que ações voltadas para o aprofundamento e ampliação da linguagem audiovisual no universo escolar, tem colocado nosso grupo de alunos e nos mesmas, a pensar nas múltiplas possibilidades da relação entre os usos das tecnologias e educação, dentro do contexto escolar e nas práticas pedagógicas em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse trabalho percebemos que os alunos do 5º ano eram capazes de formar uma equipe e trabalhar cooperativamente, a partir de um exercício constante de criação, produção e análise, considerando o respeito com o outro e a possibilidade de resolver conflitos. Houve o aumento de auto-estima de alguns alunos, que passaram a se interessar pelo trabalho escolar de escrita e se preocupar com as formas de escrever, sendo esses os principais fundamentos e produtos práticos, em curto prazo, deste trabalho, em que o uso das tecnologias e trabalho pedagógico andam de mãos dadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DECKER, Georgia. Conhecendo para compreender os direitos humanos na realidade da EMEF Nossa Senhora Fatima. Trabalho de Conclusão de Curso - especialização em Educação para a diversidade. Porto Alegre: Faculdade de Educação/ UFRGS, 2014.

MELLO, Marco. Caderno de Pesquisa-Ação Participante. Indicadores Sociais, Serviços Públicos E Movimentos Sociais. Vila Fátima - Bom Jesus. Material Organizado Pelo Projeto Abrindo Espaços Na Cidade Que Aprende - EJA - Educação De Jovens E Adultos - EMEF Nossa Senhora De Fátima, 2006.

TEIXEIRA, Eduardo Cardoso. Problematizando a Educação Ambiental. In: SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. Biologia dentro e fora da escola: meio ambiente, estudos culturais e outras questões. Porto Alegre: Mediação, 2000.

O MINUTO LUMIÈRE E O MINUTO MÉLIÈS!

Alessandra Collaço da Silva

“Um cinema que educa, é um cinema que (nos) faz pensar!”

Ismail Xavier

O cinema está na minha vida há um bom tempo. Desde criança adorava ver filmes e meus pais me levavam frequentemente ao cinema, junto com meus irmãos. E Por ser fascinada por esse universo mágico, resolvi torná-lo de alguma maneira minha profissão. Quando estava no meio do curso de cinema da UFSC, tive a oportunidade de me tornar professora de cinema na Educação Básica numa escola particular de Florianópolis. E ao invés de continuar fazendo meus próprios filmes, como vinha fazendo no curso, ensinar a fazer me pareceu ainda mais mágico.

No próprio curso, a indústria cinematográfica (e cultural) começou a se desconstruir para nós, alunos, na medida em que conhecemos todo o processo de realização de um filme, seus códigos de linguagem como a composição de imagens; o uso do *close up*; transformar o roteiro num *storyboard*; transformar conceitos subjetivos em ações, para expressar nossas ideias; o processo da edição, entre outros. Foi como aprender a ler um mundo disposto diante de nós, que antes não sabíamos ler. Estávamos sendo alfabetizados!

Mas para essa leitura ser ainda mais crítica, nós também aprendemos sobre a história e teoria do cinema, e como alguns movimentos de resistência, chamados de escolas cinematográficas por alguns autores, como Vanoye (2008), foram se apresentando diante do padrão industrial imposto pelo monopólio norte-americano, com suas narrativas universais e feitas para agradar. E como esse padrão imposto acabou e ainda acaba ofuscando e esmagando as tímidas produções realizadas nos mais diversos países pelo mundo, inclusive o Brasil.

Ao dar aula, inicialmente resolvi reproduzir de forma mais simplificada este conteúdo abordado na universidade, apresentando um pouco de história do cinema aliada à produção de vídeos curtos, da ideia à edição, e ao fazer isso, fui aprendendo e compreendendo ainda mais o cinema e o contexto aonde ele se insere. Entendi que cinema expandido, é também audiovisual, como afirma Machado (2007), é imagem em movimento, e que foi por causa dos estudos do movimento e do surgimento do cinema em 1895, enquanto experiência coletiva, que temos hoje salas de cinema, mas temos também programas de televisão, novelas, vídeos de humor na internet, games, animações, vinhetas, etc.

Fotografia, cinema, televisão e vídeo, apesar de serem bastante próximos em muitos aspectos, foram, durante muito tempo, pensados e praticados de forma independente, por gente diferente, e esses grupos quase nunca se comunicavam ou trocavam experiências, porém nas sociedades humanas, uma ênfase exagerada nas identidades isoladas pode levar à intolerância e à guerra entre culturas, enquanto os processos de hibridização podem favorecer uma convivência mais pacífica entre as diferenças. (MACHADO, 2007, p. 64)



Alunos em exercício de filmagem (2010)
Imagem: acervo pessoal

Se considerarmos o cinema como “escrita do movimento”, incluindo todas as formas de expressão baseadas na imagem em movimento, “[...] televisão e vídeo também passariam a ser cinema” (MACHADO, 2007, p. 70) e ao perceber que o cinema era mais do que a experiência de assistir histórias na sala escura, descobri que ele era uma linguagem da qual podemos nos apropriar e expressar ideias, desde um filme até um comercial de TV, um videoclipe, uma reportagem ou novela, mas para isso precisamos ser alfabetizados. E mais do que alfabetizados, precisamos aflorar nossa sensibilidade para essa linguagem e desenvolver um senso crítico e reflexivo diante do que assistimos e produzimos.

Num mundo de ‘analfabetos audiovisuais’, onde não existe conhecimento, e às vezes nem sensibilidade e senso crítico diante do que se vê, fica bem mais fácil impor um padrão narrativo e se utilizar de estratégias persuasivas, como faz a linguagem publicitária, quando o audiovisual poderia ser mais diversificado e amplamente debatido pelo público. Então, mais do que continuar a fazer filmes neste mundo tão ‘cego’, eu preferi ensinar a fazer, ou no caso, alfabetizar, para que este novo público, mais sensível e crítico, possa transformar o cinema, exigindo conteúdo de mais qualidade e rigor estético.

Após quatro anos trabalhando “intuitivamente” com cinema na Educação, resolvi me aprofundar nesta área, nova para mim, no Mestrado, e fundamentei minhas experiências de erros e acertos, com diversos autores, como Jerome Bruner (2011), que defende a importância de proporcionarmos oportunidades onde as crianças aprendam a contar histórias, como maneira de se compreenderem no mundo. E conheci também a hipótese cinema de Alain Bergala (2008), que acredita que não seja possível ensinar cinema, como não é possível ensinar arte, mas defende uma iniciação ao cinema, enquanto experiência artística, que faça o aluno pensar sobre o fazer e sobre o que vê.

A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do “fazer” e sem contato com o artista, o profissional, entendido como corpo “estranho” à escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais. (BERGALA, 2008, p. 30)

E foi nesse processo de pesquisa que também me deparei com a mídia-educação, um campo em construção que defende o uso das mídias na Educação, através do aprender fazendo, de forma crítica e reflexiva, preparando as novas gerações para lidarem com o novo contexto que se apresenta diante delas, como afirmam Belloni (2009) e Fantin (2006).

E mídia enquanto meio de comunicação, envolve o cinema, que envolve múltiplas linguagens da arte, como a expressão corporal dos atores, a música, a composição visual e o texto literário que se transforma em técnico quando sofre a decupagem do diretor de cinema.

Percebi então que levar o cinema para escola era proporcionar uma alfabetização escrita e leitura audiovisual, onde a câmera se tornaria a caneta que escreve, e assistir um filme ou produto audiovisual, seria fazer uma leitura de mundo além daquilo que se vê na tela. A arte e a educação seriam irmãos, onde “todos deveriam ser artistas”, diria o artista Luis Camnitzer (2014).

Assim como todos deveriam saber ler e escrever para não se tornarem reféns do mundo da escrita, todos deveriam saber se expressar através do audiovisual, de forma crítica e reflexiva, para serem agentes participativos da cultura também. Não só crianças, mas adultos e idosos, na medida em que isso for possível. Sendo mais ambiciosa, todos deveriam saber fazer filmes, talvez.

Assim, ao terminar o Mestrado, resolvi aplicar uma nova abordagem na escola, usando o *Minuto Lumière*, sugerido por Bergala, como ponto de partida. E usei esta estratégia em novas escolas por onde passei, desde o ensino fundamental, o ensino médio e até a EJA – Educação de Jovens e Adultos, onde venho trabalhando mais recentemente.

O que seria o **Minuto Lumière**?! Seria desafiar os alunos a pensarem em alguma cena cotidiana para ser gravada com a câmera parada, por 60 segundos precisos e contínuos, onde a cor e o som direto não seriam aproveitados, sendo retirados durante a gravação ou edição. E esta simples atividade cinematográfica, semelhante às condições dos criadores do cinema (enquanto experiência coletiva), dos Irmãos Lumière, revelou-se curiosa, já que os alunos questionavam se a tomada poderia passar do tempo, por exemplo. Ou se não teria problema ter acabado a gravação com alguns segundos faltando. E ao ouvirem uma resposta negativa, e terem que refazer, alguns ficavam inquietos, e eu apenas falava, que se eles não tinham paciência para fazer uma tomada tão simples, como esperavam aprender a fazer um filme de verdade? E então eles regravavam a tomada, inclusive quando alguém esbarrava ou estragava seu ‘precioso’ enquadramento.



Alunas em exercício de edição (2009)
Imagem: acervo pessoal

Este exercício exigia minimamente paciência, concentração, disciplina, capacidade de tomar decisões, planejamento, trabalho em equipe (aluno filmando outro aluno se movimentando), e proporcionava a diversidade de olhares sobre o cotidiano, tendo algumas regras básicas como ponto em comum. E havia os que reproduziram 60 segundos para a turma, com **uma tomada de carros passando ou um cavalo comendo pasto**, como os que tentavam tirar proveito das regras, criando situações onde 60 segundos não eram suficientes para dar conta da expectativa criada, como a de um aluno resolvendo uma intrigante **torre de madeira Hanói**.

A partir deste exercício foi possível criar conexões e despertar reflexões sobre a diferença entre os filmes ficcionais e documentais, a possível manipulação da realidade, e como o cinema gradativamente foi aproximando a câmera do rosto das pessoas para enfatizar emoções e acontecimentos, despercebidos pela câmera parada, que reinou por algum tempo na história do cinema.

Em algumas turmas, este era o gancho para apresentar o cinema documentário, de maneira mais experimental, através do projeto **“Life in a Day” de Kevin MacDonald (2010)**, que desafiou pessoas do mundo todo a enviarem cenas do seu cotidiano, onde foram selecionadas 1h30, das mais de 4.000 horas enviadas, num único filme, apresentando uma rica diversidade cultural, com imagens produzidas pelos próprios expectadores.

O intuito de estabelecer relações entre o Minuto Lumière e o cinema documentário, era fazê-los pensar onde cenas cotidianas ainda seriam utilizadas atualmente, já que os filmes recentes se apresentam de maneira tão diferente, com aproximação de câmera, trilha sonora, cor, som direto, longa duração, entre outras características mais sofisticadas, como efeitos especiais computadorizados. E como o cotidiano presente num filme não deixa de ser apenas um recorte de realidade ou um olhar impresso do mundo para o mundo.

Assim, para reforçar estas reflexões, inspirada no exercício que Bergala sugeriu, eu criei também o desafio do **Minuto Méliès**, como forma de dar continuidade à iniciação dos alunos ao cinema. Este exercício teve como inspiração outro pioneiro do cinema, chamado Georges Méliès, considerado por alguns autores, pai das trucagens e efeitos especiais cinematográficos. Um pouco da sua história pode ser vista no recente filme **de Martin Scorsese, “A Invenção de Hugo Cabret” (2012)** - baseado no livro de Brian Selznick - que os alunos assistiram após se familiarizarem com curtas do cineasta e seu famoso “Viagem à lua” de 1902.

Como seria este desafio?! Ainda com a câmera parada, e a impossibilidade do uso de som direto e da cor, os alunos poderiam criar pequenas trucagens, inspiradas nos filmes assistidos do cineasta, como objetos que aparecem e desaparecem, pessoas que se transformam em outras pessoas e coisas, entre outras curiosas criações. Estas ações poderiam ser exploradas no espaço de 60 segundos, e para funcionarem, deveriam ser resolvidas nas gravações ou na própria edição do vídeo.

Ao propor este desafio, as mesmas habilidades trabalhadas com o Minuto Lumière continuavam sendo desenvolvidas, com um pouco mais de sofisticação, já que o planejamento das tomadas merecia mais atenção, e a criatividade ficava mais aflorada, na medida em que um universo de possibilidades se apresentava para eles, ao fazerem ‘mágica’ com o cinema.

Trabalhar com trucagens é proporcionar uma experiência de reflexão sobre a possibilidade de manipulação das imagens e das histórias. É pensar como transpor para o cinema, ideias colocadas no papel. É criar novos universos e explorar a fantasia possível das narrativas. É tirar da mão de poucos, o caráter ilusório do cinema, e disponibilizar para muitos, os manuais básicos dos truques possíveis com as imagens, mesmo que seja com meros celulares e computadores nada “potentes”.



Produções dos Minutos Méliès (2014)
Imagens: acervo pessoal

E para mostrar que estas trucagens ainda faziam sentido no universo cinematográfico e em outros contextos audiovisuais, apresentei a versão contemporânea de Méliès, o jovem (e mágico) **Zach King**, que ganhou fama pelo mundo, através de suas peripécias, postada no seu perfil no **Vine**, uma rede social que faz uso de vídeos curtos.

Nestes dois exercícios, eu trabalho então com **a história do cinema**, ao apresentar alguns importantes pioneiros, que servem como pontos de partida para posteriores construções e desconstruções da linguagem cinematográfica, como listado anteriormente, além de trabalhar aspectos técnicos, já que eles desenvolvem algumas habilidades básicas, como a da produção e edição de imagens, manuseando

uma câmera (nestes casos, de celular ou câmera compacta) e editando num software próprio, como o *Windows Movie Maker*, *Sony Vegas* ou até em aplicativo de edição no celular, como o **Splice**.

E unindo a história com a técnica cinematográfica, na produção e socialização dos vídeos, a turma, mediada pelo professor, pode discutir sobre o processo, sobre os resultados, estabelecendo relações entre o passado e o presente do cinema, pensando até em um desdobramento futuro, assim como compreender que dominar essa linguagem minimamente, é ingressar e estar diante de um leque de possibilidades de expressão, leitura, escrita e compreensão de mundo.

E a partir destes dois exercícios que promovem uma iniciação ao cinema, fica um pouco mais fácil iniciar o processo de alfabetização audiovisual, já que além dos filmes que eles assistem, e que nem sempre conseguem situar numa zona temporal, eles terão os próprios vídeos como parâmetro para relacionar com o conteúdo audiovisual que consomem diariamente.

Cito o exemplo de um aluno idoso da EJA – Educação de Jovens e Adultos, que acreditava que os personagens da novela eram pessoas reais em suas casas. Para iniciar uma desconstrução, citei o vídeo que ele mesmo fez (Minuto Lumière) e tentei fazê-lo pensar que assim como ele filmou seus colegas bebendo café, quando na verdade era água, nas novelas e em outros conteúdos, como a propaganda eleitoral, a realidade também pode ser manipulada, portanto precisa ser relativizada. Atrás de uma câmera, tendo os recursos disponíveis, tudo parece ser possível!

O que espero, enquanto professora, é semear a dúvida e a desconfiança entre meus alunos, para que eles possam diante de cada nova descoberta, questionarem-se sobre o que assistem, e não serem meros reféns desse universo que antes era invisível ou indecifrável para eles, assim como as letras do alfabeto nos era, antes de aprendermos a ler e escrever!

“O cinema que educa é o cinema que faz pensar. Não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco” (XAVIER, 2008, p. 15)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia-educação. 3. Ed. Ver. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

BERGALA, Alain. A hipótese cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução: Mônica Costa Netto, Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; Cinead/LISEFE/UFRJ: 2008.

BRUNER, Jerome. A cultura da educação. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAMNITZER, Luis. "Todos deveriam ser artistas". Revista Nova escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/luis-camnitzer-todos-deveriam-ser-artistas-610098.shtml?page=0>> Acesso em: 12 out. 2014.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
MACHADO, Arlindo. Arte-mídia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

SILVA, A. C. da. Arte, Mídia e Cinema na Escola: um ensinar que (me) ensina! Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. Ensaio sobre a análise fílmica. Trad. Marina Appenzeller. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. Educação & Realidade, v. 33, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6683>>
Acesso em: 20 out. 2012

CINEMA E FORMAÇÃO: EXERCÍCIOS AUTOBIOGRÁFICOS E COLETIVOS NA ATIVIDADE DOCENTE

Indiara Rech¹

Vanessa Alves da Silveira de Vasconcellos²

Caroline Ferreira Brezolin³

Valeska Fortes de Oliveira⁴

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), RS, vem ao longo dos últimos vinte e um anos trabalhando com pesquisa, ensino e extensão na área de Formação de Professores, alicerçado no campo teórico-metodológico do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis. Participam deste grupo alunos colaboradores e bolsistas de iniciação científica da graduação, mestrandos, doutorandos e professores de escolas das redes municipal e estadual de ensino e de distintas instituições parceiras de ensino superior.

Uma das características marcantes deste grupo é a sua diversidade, pois dele participam profissionais e alunos de diversas áreas, como medicina, pedagogia, sociologia, artes cênicas, comunicação social, design, filosofia, arquitetura, entre outras. Nesse ambiente múltiplo, a diversidade, além das áreas, é também de opiniões e sentidos, configurando o espaço grupal como provocador de múltiplas aprendizagens, em que é imprescindível o respeito com o posicionamento do outro e a confiança na divisão das tarefas.

Ao longo destes anos de trabalho e estudo, várias temáticas foram sendo incorporadas ao Imaginário Social nas pesquisas do grupo, como as questões de gênero, poder, subjetividade, cuidado de si, memória docente, corpo biográfico, dispositivos grupais, histórias de vida que, tal como o Imaginário, procuram abrir-se a novas perguntas e trazer respostas interessantes e promissoras para antigos problemas da Educação.

¹ Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: indiararech@gmail.com

² Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: nessavasconcellos@gmail.com

³ Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: carolbrezolin@hotmail.com

⁴ Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: guiza@terra.com.br

Além da constante produção em pesquisa, o GEPEIS, nestes vinte e um anos, tem firmado várias parcerias com escolas das redes municipal e estadual de educação do município de Santa Maria, com outras universidades e ONGs. Apoiados pelo tripé do ensino, pesquisa e extensão, o grupo não mede esforços para aproximar a universidade da sociedade, buscando sempre uma relação de confiança com essas instituições.

Deste modo, no ano de 2012, firmou-se outra importante parceria: com a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, na pessoa da Prof^a. Inês Assunção de Castro Teixeira, coordenadora do projeto “*Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema*”, que carrega como problemática central as relações, os enredos, os significados, as experiências e as práticas dos docentes com o cinema.

Este projeto objetivou pensar algo mais acerca dos encontros e desencontros dos professores com e por intermédio do cinema, ontem e hoje, alinhados com os problemas sempre em aberto da docência e da educação como um todo. Buscou-se e interrogou-se ainda todos, pesquisadores e pesquisados, com a intenção de compreender ideias, sentimentos, experiências, práticas, projetos em seus *affaires* individual e coletivo, ligados ao cinema, que movimentam suas memórias e histórias de vida. A sétima arte ajudou a formar as gerações anteriores, que reencontram, ontem e hoje, os sentidos às suas formações e vidas.

A partir deste projeto que foi apresentado ao GEPEIS como um trabalho em rede, um projeto guarda-chuva, elaborou-se o projeto “*Em tempos de formação: o cinema, a vida e o cuidado de si – Exercícios autobiográficos e coletivos na atividade docente*”. O objetivo que orientou a referida ação extensionista, no ano de 2012, foi compreender como o cinema se relaciona com as histórias pessoais e profissionais dos professores e como esta reflete em seu fazer docente na prática de sala de aula.

Em outras palavras, interrogamos não somente a forma como o cinema se faz presente, mas as razões de sua ausência no trabalho docente no dia a dia da escola; cuidamos em ver os significados e sentimentos inscritos nos encontros dos docentes com o cinema dentro e fora da escola. Além disso, identificar e analisar as tensões implicadas no exercício da docência nos dias atuais, suas perspectivas em relação aos enfrentamentos no intuito de verificar como o trabalho com o cinema se insere ou se localiza neste contexto.

Na primeira etapa da pesquisa, foi realizado um levantamento de dados, junto aos professores da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria com a participação da Secretaria Municipal de Educação do município, para analisar como o cinema está colocado nas histórias e vida dos grupos de professores investigados. Esta dimensão contempla não somente como os docentes compreendem, definem e interpretam seus trabalhos educativo-pedagógicos com o cinema, mas, acima de tudo, os porquês da presença ou possível ausência do cinema na vida pessoal dos professores, visto que ambas as dimensões, pessoal e profissional, não podem ser assumidas separadamente.

Com os questionários primeiramente se buscou saber o perfil dos professores, para saber quem são esses sujeitos. A segunda parte do mesmo foi composta por várias perguntas que buscavam abarcar significações dos professores com o cinema, em que foram analisadas tais perguntas: Você costuma assistir filmes? Com que frequência você assiste filmes? Onde costuma assistir filmes? Com quem você costuma assistir filmes? Você utiliza filmes em seu trabalho como professor? Por quê? Qual a importância do cinema na vida do professor? Por quê? Você faria uma formação relacionada ao cinema? A partir dessas perguntas (fechadas e abertas) fizemos as primeiras relações e o convite para a formação.

De forma geral, dos 1500 questionários que foram enviados às escolas municipais de Santa Maria, 645 retornaram. Seus dados foram imprescindíveis para a proposição da segunda etapa do projeto: um curso de formação continuada que foi pensado buscando abarcar os elementos apresentados como latentes nas respostas encontradas na primeira etapa do projeto.

Diante disto, aos professores que se mostraram favoráveis a participação na formação continuada, foi realizado um convite para estes integrarem-se ao grupo GEPEIS para que fossem compreendidos os sentidos e os significados que atribuem ao cinema em suas vidas e histórias pessoais e como se relacionam com a arte cinematográfica. Foram exaltadas suas experiências, preferências, sentimentos, formação/conhecimentos relativos ao cinema através deste processo de formação continuada construído com os professores participantes, que aconteceu quinzenalmente, nas modalidades à distância e presencial.

O curso de formação continuada “*A vida e o cinema na formação de professores*”, segundo desdobramento do projeto “Em tempos de formação: o cinema, a vida e o cuidado de si – Exercícios autobiográficos e coletivos na atividade docente” objetivou a proposição de uma formação ético-estética que auxiliasse na percepção em relação aos sentidos e significados construídos sobre cinema pelos professores participantes. A relação entre vida e arte cinematográfica é dada pela identificação e interpretação de histórias pessoais, experiências, preferências, sentimentos, tensões, processos de formação e conhecimentos relativos ao cinema. Além disso, considerou-se importante conhecer como os docentes se relacionam com o cinema no exercício da docência, no espaço da escola e da sala de aula. Assim sendo, o projeto possuía dois módulos, sendo “O cinema na vida do professor: Vivências e histórias pessoais” o primeiro e “O cinema em sala de aula: Práticas docentes e arte cinematográfica” o segundo.

Quando o assunto é a formação docente o GEPEIS defende processos de formação que transmutem o formato clássico dos eventos instituídos na contemporaneidade. A proposta de formação, ao mesmo tempo em que considera a necessidade de aperfeiçoamento profissional constante, deve abrir espaço para o professor mostrar-se como pessoa, pensando sobre si, expressando o que o inquieta, o que causa prazer em seu trabalho e, até mesmo, o contrário. Acreditamos em uma formação continuada que não está pronta, que é construída junto com os sujeitos, mas também colocamos nas rodas de

discussão, provocações que desloquem o pensamento do professor, que cause reflexão. Pensamos que a formação continuada não precisa ser feita para cumprir exigências, ganhar promoções ou certificados, mas pode ser feita pela necessidade de desaprender e aprender.

A formação ético-estética é aquela que transcende o belo, o perfeito e para o professor Marcos Villela, professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul “pensar a educação estética é justamente criar possibilidades para as pessoas experimentarem processos de criação da vida delas e da relação da vida delas com o mundo”. Em outras palavras, essa perspectiva busca constantemente desvincular-se do que estamos acostumados a fazer, a ouvir ou a pensar, pois a experimentação estética acontece quando nos deparamos com o que não se conhece, com o que surpreende, com o inédito, com o que suscita outro tipo de resposta, o que inquieta.

Hermann (2010, p. 34) aponta para o perigo de uma educação reducionista onde “perdida a sensibilidade, a imaginação e os recursos de uma rica criação de si, a formação ética se desfigurou. De forma caricatural, se materializa nos currículos com um código”. De tal modo, a experiência ético-estética constituiu-se como um dispositivo impulsionador de inquietações, de desacomodações, uma possibilidade de ampliação de repertórios. Aqui, enfatizou-se o cinema na direção da produção e criação de novos referenciais estéticos ligados a educação como um todo: é a educação do olhar.

As atividades propostas iniciaram com exercícios corporais e, no primeiro encontro, uma dinâmica de apresentação, onde, conversando em duplas, os participantes teriam de buscar algumas informações para apresentar seu colega aos demais integrantes da roda. Esse foi o primeiro momento de interação que propomos, o contato inicial com colegas de outras escolas que não se conheciam, que foi avaliado como muito significativo, pois ouvir o outro, saber quem é, o que faz, onde trabalha, o que gosta é um importante exercício de cuidar do outro e de si.

Nos demais encontros, além de serem realizadas dinâmicas e experimentações corporais, foram propostas discussões de artigos produzidos sobre o tema cinema e educação, bem como foram projetados curtas-metragens e filmes. Um dos curtas-metragem do qual lançou-se mãos é “O guarani”. O curta é uma produção cinematográfica que propõe uma reflexão no que se refere à relação da população com o cinema, fazendo-nos pensar nas diferenças e semelhanças da relação cinema-pessoa(s), pensando a implantação do primeiro cinema no Brasil. A discussão que se seguiu ao curta foi muito significativa, momento em que foram destacados elementos importantes, como a desvalorização do cinema brasileiro em detrimento do estrangeiro; o entendimento de que os filmes servem apenas como dispositivos para a diversão, pois há uma redução do cinema a um programa de fim de semana, em que o que se prioriza, em muitos casos, é a ida ao shopping para fazer compras, lanches e, como mais uma opção de divertimento, o cinema. Ainda, foram apresentadas pelos professores suas lembranças pessoais da primeira vez que foram ao cinema, a censura, o modo como as pessoas vestiam-se para a ocasião, a pipoca e sua

representação, enfim, aspectos de diversas naturezas, mas que foram especiais por sua singularidade e sentido.

A partir do exposto, pensamos o cinema como algo maior do que a simples projeção. Mais do que isso, o pensamos como provocador de questionamentos, dispositivo para pensar a nossa vida, inserida em uma cultura, assim como nos aponta Almeida (2001, p. 41):

Momento estético em que um objeto artístico e tecnicamente produzido vai ao encontro do imaginário do espectador, relacionar-se intimamente com seus desejos, ressentimentos, vontades, ilusões, raivas, prazeres, traumas, vivências, e sobre o qual só teremos nossa objetividade restituída após o término da projeção. Só então discutimos e falamos sobre ele, como memória, inextricavelmente ligado à nossa história, à história do mundo em que vivemos, à história do cinema.

É por essa via que entendemos o cinema, como objeto estético para pensarmos o mundo da cultura, que também nos permite refletir, falar, escrever sobre nossa vida, nossa história, associada ao contexto em que estamos. Consideramos que a experiência estética na formação do docente possibilita outro olhar aos sentidos que perpassam os sujeitos e que necessitam ser (re)visitados. Pesquisar esses processos de significação se configura num caminho cheio de possibilidades, que conferem à formação um lugar propositivo, não apenas estático. Possibilita olhar o professor como um “Si” sensível, que percebe sua subjetividade.

Nos encontros realizados percebeu-se a presença de professores que realmente gostam de cinema e que estão se envolvidos, direta ou diretamente com ele, em sua vida e/ou em suas práticas. Essa premissa ressaltou a ideia de que escolhemos temas que estão atravessados na nossa vida e que afetam diretamente o espaço escolar, mas que, na maioria dos casos, não tem espaço para serem problematizados. Assim, a escolha pela temática do cinema vem no sentido de reafirmar sua importância como ampliador estético e cultural, desmistificando a ideia de sua utilização como estratégia pedagógica para desenvolver conteúdos. Este, é pertinente salientar, foi um dos aspectos que apareceu com mais evidências nas respostas dos professores no questionário que foi aplicado na primeira etapa do projeto.

Na tentativa de compreender como o professor dá sentido à sua formação, Hermann (2010) fala que a experiência estética dá sentido à formação, pois se relaciona com a capacidade de cada um em compreender a realidade pelo viés sensível, incitando movimentos de criação.

A singularidade dos sujeitos não pode ser compreendida na perspectiva do *plano geral* cinematográfico – paradoxalmente, na sua generalidade é um imenso fragmento. Por isso, esse trabalho se estreita pelo viés da criação, da experiência estética, da subjetivação do sujeito aprendente sobre/de si e sobre suas vivências formativas. Queremos encontrar saberes que se configuram para além da

formação, tendo em vista que daí decorrem processos de recriação, autorrecriação que remetam à arte de estar na vida em criação, obra, obra de arte.

Diferentemente, uma vida que só comunica, que vive de bem pode ser uma vida pobre de conceitos. Nada nela se autorrecria. Uma vida comunicante é uma vida que decorre da informação, da comunicação. Por outro lado, uma vida que necessita ver-se a si, que necessita causar-se, que incorrea si, que necessita dos atributos do *inesquecível* e os conceitos novos que ele traz, uma vida assim é a de uma *formação que viu (vê) o cinema* – uma formação para si, por si, em si, de si. Uma singela obra de arte.

O Cinema e a Educação possuem uma estreita relação pedagógica, pois além da história trazem o subjetivo, sentimentos e emoções do ser humano; existe uma intenção do professor produzir significados, tocar, mexer no mundo íntimo dos indivíduos. Este caráter pedagógico das histórias refere-se a ideia de que os filmes podem incitar opiniões, comportamentos. É como arte que se pretende olhar o cinema dentro da escola, no sentido de percebê-lo como uma necessidade porque auxilia na compreensão da realidade e na transformação desta, por meio da magia, do imaginário que o envolve.

Duarte (2002) defende que cada um tem sua forma de relacionar-se com o cinema, pois essa relação implica em escolhas, gostos, avaliações e aprendizagens. Cada um desenvolve sua própria intuição na configuração do seu cinema pessoal, sendo que essa sensibilidade amplia ao seu próprio modo e tempo, numa esfera intuitiva, pessoal, subjetiva e intransferível.

É nesse sentido que visualizamos estreitas relações dessa percepção do cinema com a formação, já que está última também é entendida como algo singular e que diz respeito a diferentes trajetórias e processos formativos distintos, baseando-se também em um repertório de vivências pessoais, que de certa, forma mobilizam conhecimentos saberes diversos na atuação profissional docente.

A experiência desenvolvida em 2012, por sua abrangência e aceitação, continuou em 2013. Assim, os encontros de formação aconteceram infantizando-se a realização de oficinas que foram sugeridas pelos participantes, tendo em vista que alguns tem projetos de produção de audiovisuais em suas escolas.

A primeira oficina ministrada junto aos professores participantes foi “Oficina de Vídeo Arte” sob a mediação de Benjamin Marins. Na primeira parte da oficina, Benjamin esclareceu três conceitos básicos no que se refere a edição de filmes/vídeos. O primeiro é a pré-produção e caracteriza tudo que se faz antes de iniciar a gravação; é a ideia; o que eu pretendo fazer. O segundo é a produção que diz respeito a filmagem propriamente dita, as técnicas de uso da câmera, da luz, do espaço, etc. O terceiro é a pós-produção que refere-se a edição, a parte que culmina no produto final, na qual o nível de complexidade do trabalho é definido pelo material que se tem em mãos.

Benjamin ainda enfatizou que no momento da pré-produção três aspectos são fundamentais: a iluminação, o enquadramento (recorte do espaço, lembra o exercício da fotografia: o que realmente

se quer gravar) e o movimento. Enquanto explicava cada um desses aspectos, salientava dicas como, por exemplo, que as sombras enriquecem a qualidade da filmagem, que a câmera deve estar em um local que facilite a gravação (tripé ou apoio) e que não é necessário movê-la o que culmina em um produto de melhor qualidade. Quando houver a necessidade de movimentação da câmera, ressaltou que o movimento deve ser realizado com muito cuidado e sem pressa para não desfocar a imagem.

Em outros momentos, desafiou os professores a colocar em prática os conhecimentos adquiridos. Num primeiro momento, solicitou a divisão dos presentes em três grupos e lançou três temáticas para que cada grupo escolhesse uma: relatos de ficção sobre histórias de Lobisomem em forma de entrevista, espaço e cotidiano. Após exemplificar cada tema, desafiou-os a um exercício fílmico de cunho artístico/documental de, no máximo, 5 minutos. Em seguida, os exercícios foram projetados e analisados.

Num segundo momento, a tarefa proposta por Bejamim foi a criação/filmagem de um vídeo próprio por cada professor, com os recursos que dispunha (câmeras fotográficas, filmadoras, celulares com câmeras, Ipad, etc.) para ser editado na pós-produção, tendo em vista que o material foi editado com a ferramenta Cinelera. Inicialmente, apresentou-se a ferramenta de edição em seus princípios básicos. Posteriormente, ocorreram outros dois encontros com a prática efetiva da edição do material audiovisual de cada participante. A conclusão da oficina ocorreu com a apresentação dos vídeos de cada professor.

A segunda oficina “Filmes, afetos e memórias” teve como ministrante Francine Nunes. O objetivo da mesma foi a leitura e discussão do texto “30 fragmentos sobre o cinema (do lugar do espectador)” por Cezar Migliorin, bem como a apresentação do curta-metragem “Sweet Karolyne”.

Outro desdobramento do projeto “Em tempos de formação – o cinema, a vida e o cuidado de si: Exercícios autobiográficos e coletivos na atividade docente” foi a produção de um curta-metragem como resultado do processo vivenciado durante o mesmo. O curta “Cinegrafando” apresenta, além de um breve histórico do projeto, a história de vida e de trabalho com cinema de duas professoras que trabalham com cinema na escola, realizam produção com seus alunos e participam de festivais com suas produções.

A partir da riqueza de sentidos e significados que as discussões e o projeto desenvolvido possibilitou, afirma-se que as ações do GEPEIS continuam. Para tanto, no ano de 2014, as ações continuam com os projetos “Cinegrafando a educação - Experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?” e “Cartografando experiências formativas com cinema: até onde a sétima arte pode chegar?”. A primeira ação busca promover uma formação continuada em cinema com a proposta de um processo itinerante, no qual as escolas parceiras recebem o grupo participante da formação para assistir e debater o cinema nacional. Já, o segundo, busca mapear instituições e professores que possuem projetos de cinema e formação.

Neste processo, o professor não só pensa sobre como trabalhar com cinema, mas começa a vê-lo como dispositivo para a resignificação de sua formação docente. O cinema é pensado como dispositivo para conhecer os imaginários dos professores e, ao mesmo tempo, aprender e desaprender acerca de nossos repertórios. O cinema deixa de ser só entretenimento ou ferramenta pedagógica e torna-se arte, com toda a potência que essa palavra significa.

Voltar o olhar às práticas culturais dos docentes no Brasil se afigura como uma forma de pensá-los a partir do seu contexto cultural. É assim que os estudos e pesquisas sobre o imaginário nas ciências sociais e educação se voltam para o conhecimento das trajetórias histórico-culturais - “trazem para a análise a dimensão simbólica das relações, das instituições, do cotidiano, das criações sociais, da realidade” (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Isto significa pensar a instituição escolar como que movida por um processo dinâmico em que as mudanças sociais são assimiladas e transformadas em reflexão. A concepção da cultura como algo que está no cotidiano e que deve ser incorporado pela própria escola diz respeito à dimensão instituidora (CASTORIADIS, 1982) da mesma. Se, ao contrário, o sistema educativo acreditar que está aquém da vida daqueles mesmos que o constituem, isto pode significar que a dimensão instituída está se sobrepondo à dimensão instituinte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Milton José. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. In: Revista Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar.1994. CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre a educação ético-estética**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Salto para o futuro – Formação cultural de professores. Experiências estéticas e linguagens artísticas. Direção TV Nova Escola. Disponível em: . Acesso em junho de 2013.

PIBID E A ATUAÇÃO DOCENTE: O FILME COMO INSTRUMENTO EDUCATIVO

OLIVEIRA, Dandára Dias de ¹
VIEIRA, Nurielle Ávila ²

INTRODUÇÃO

O conceito de BOM professor e de fazer uma boa prática docente é valorativo e ideológico, dependendo da classificação de uma idéia social e um imaginário particular e/ou de cada meio.

A busca constante do aprimoramento do fazer docente na prática educativa é manter-se em constante formação. Utilizando do método avaliativo como benefício a ser adquirido e realizado de forma contínua, onde o professor avalia seu aluno, acompanha seu desenvolvimento e planeja métodos didáticos de acordo com o resultado.

Portanto, qual é a importância de utilizar novas práticas didáticas no trabalho docente? Este vem demonstrar a importância da prática pedagógica para a formação docente, e assim, facilitar o ensino de História, tornando-a atrativa e interessante. E como objetivo principal, diagnosticar a eficácia do trabalho docente realizado através das novas práticas pedagógicas no ensino de história nas escolas públicas, baseando-se em avaliações didáticas.

PALAVRA CHAVE: Planejamento, Docente, Método.

¹ Graduanda do curso de História do Centro Universitário São Camilo-ES, dandaradioliver@hotmail.com

² Graduanda do curso de História do Centro Universitário São Camilo-ES, nuriele_avila@hotmail.com

MATERIAL E MÉTODO

Este trabalho utilizou da etnografia como instrumento de desenvolvimento, onde foram realizadas entrevistas, pesquisas e oficinas para comprovar e analisar práticas docentes no ensino de História. trabalhos realizados com a história regional e brasileira, através de charge e imagens, na escola EEEFM Prof Francisco Coelho Ávila Junior, possibilitou diagnosticar elementos metodológicos e experiências de outros sobre a prática que apresenta ser totalmente oposta da teoria.

RESULTADO E DISCURSÃO

O docente recebe uma formação institucional baseada em fatos e relatos, mas em seu cotidiano que irá se aprimorar, já que cada docente descobrirá suas melhores técnicas, cuja são particulares. A prática escolar e a sociedade caminham juntas, onde se a sociedade muda a educação tende a acompanhá-las. E o professor atua como sagrado – o único –, ou profano – o comum. Já a educação é de fato cultural mudando de acordo para cobrir a necessidade da sociedade.

A formação continuada é a mais importante na construção do saber. O trabalho em equipe é fundamental no ato de educar, principalmente na relação professor aluno, onde o diálogo é o instrumento principal para a troca de conhecimento. Os recursos midiáticos agem na educação como instrumento facilitador para a transmissão do saber. E professor é um ser em transformação e sua principal metodologia é adaptar-se para o novo e viver em constante formação.

A avaliação age em todo o processo de ensino aprendizagem. Essencialmente o docente precisa de avaliação para conhecer o aluno e fazer o ensino aprendido. A função da avaliação consiste em diagnosticar, reforçar e em permitir crescer o desenvolvimento do aluno, dando vida ao planejamento. Este “(..) é ato; é uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios, forma e conteúdo. (...)” (FARIAS, 2009, p. 106)

O docente se encontra diante a duas versões de formação, segundo Libâneo “A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a formação teórico - científica (...) a formação técnico – prática visando a preparando profissional específica para a docência.(...)” (LIBÂNEO, 1992, p.27). A formação da prática docente é o maior desafio do professor em sua carreira, por mais que ele se aperfeiçoe, sempre necessitará de mais aprimoramento tanto em conhecimento de conteúdo ou didático.

Baseado em uma pesquisa realizada na escola EEEFM Prof. Francisco Coelho Ávila Junior, em sua maioria, 71,5% dos docentes, atuam através de métodos tradicionais como o quadro branco na maioria das aulas e/ou sempre. Através de atividades com charges, realizou-se uma pesquisa que comprovou que 46,5% dos alunos consideraram “boa” este atividade. Relativo a filmes como instrumento

didático, de 253 alunos, 200 disseram desejar que seus professores trabalhassem com o mesmo em sua ética docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História possibilita a compreensão do eu e do nós e propicia a afirmação da personalidade situando o indivíduo na sociedade. As novas práticas docentes facilitam o ensino-aprendizado dos docentes e discentes, onde o docente se mantém na formação contínua em busca de saber e da didática e os docentes contribuem atuando como agentes de troca de saberes. A busca e utilização de novas metodologias didáticas contribuem no desenvolver de atividades e do conteúdo do ensino de História, onde o professor se mantém em constante aprendizado e estudo.

A formação docente jamais se completa apenas com a formação teórica em determinado centro de graduação. A melhor formação docente é a continuada, vivenciada em constantes estudos e busca de conhecimentos. O docente precisa vivenciar a procura por novas práticas docentes, pedagógicas, metodológicas e/ou didáticas a fim de utilizá-las como instrumento facilitador do ensino. Portanto não há melhor formação do que a prática docente diante das avaliações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor e sua prática**. Campinas, SP: 10ª ED, Papyrus, 2000.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o Sagrado e o profano**. 3ª ED. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA NUNES, Ana Inês Belém. **A formação continuada do professor no Estado do Ceará: entre discursos e práticas**. Tese (Doutorado em educação – Universidade de Santiago de Compostela). Santiago de Compostela, 2004.

ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL COMO UMA DAS ALFABETIZAÇÕES DE MUNDO FUNDANTES EM UM PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A invenção da Alfabetização Audiovisual na escola como potência e alegria cultural

Ana Felicia Guedes Trindade¹
Leda Lísia Franciosi Portal²

O Presente estudo faz parte de um Projeto de Pesquisa Colaborativa que acredita profundamente, na potência humana. O Projeto de Pesquisa intitulado “Pedagogia Poiética - produções, experiências e traços poiéticos inspirados pela Autopoiese, Bioantropoética e Autonomia”, desenvolve uma investigação de cunho participante-colaborativo na E.M.E.F. Erna Würth, no Bairro Guajuviras, em Canoas/RS. Dentre várias colaborações da Pesquisa, todas no campo da Formação de Professores surgiu, do próprio grupo, a necessidade de revisitar as matrizes curriculares que orientavam, até meados de , a vida científico-pedagógica da Escola. No processo de busca de novas propostas, esta pesquisa comprometeu-se em investigar orientadores curriculares que pudessem reinventar o que a Escola estivera, nos últimos anos se propondo, porém ainda não havia conseguido estabelecer, como organização didático-pedagógica mais consistente, de maneira que chegasse até a sala de aula uma proposta pedagógica que contemplasse, não apenas os desejos dos professores, mas as necessidades culturais e educativas dos estudantes.

¹ Dranda. em Educação, Linha Pessoa e Educação, Pesquisadora em Potência Humana e Ética da vida, Bolsista CAPES/PUC -RS – Orientanda da Profª Dra. Leda Lísia Franciosi Portal

² Dra em Educação. Professora e Pesquisadora PPGEDU/PUC-RS

Entre movimentos contínuos e descontínuos, artefatos pedagógicos e estilhaços ideológicos, produtividades e improdutividades, tempos de perguntas e esboços de respostas, fomos constituindo, como um caleidoscópio, aquilo que seriam nossas novas orientações curriculares. Desta produção intensa, as Alfabetizações de Mundo se colocaram imprescindíveis, como uma matriz nada fixa, mas em permanente processo de metamorfose curricular.

As Alfabetizações de Mundo é uma proposição de cunho teórico-prática que assumi por muitos anos em minha prática docente, outrora desordenadas e teoricamente ainda inconsistentes. Reconhecia e trabalhava com as “Alfabetizações” por necessidade de trazer, ao meu trabalho como alfabetizadora, um código mais ampliado, crítico e contemporâneo daquele que o currículo escolar oferecia-me e a formação recebida havia-me determinado. Com traços de Pedagoga-Filósofa inquieta e inconformada, sempre rompi com as algemas curriculares hegemônicas por não acreditar nelas e perceber sua insustentabilidade. Sempre precisei buscar outras maneiras que pudessem falar a língua das crianças.

Ao organizar as Alfabetizações de Mundo, inspirei-me em Paulo Freire, quando constrói, conosco, o conceito de “Leitura de Mundo” para designar uma leitura ampliada, uma leitura da vida e dos acontecimentos, de maneira crítica e questionadora. Carrega ele, em toda a sua obra, a Leitura do Mundo como um conceitual fundante em todo o projeto de Escola que se quer cidadã. O estudo, conceito e tema “Alfabetizações de Mundo” é fruto de meus estudos teórico-práticos, surgidos pela construção da minha professoralidade de alfabetizadora, que tem na “Alfabetização” um dos lugares de desdobramento e abertura para a própria vida. Orientei-me, sobremaneira, em Paulo Freire como alfabetizador-desvelador de mundos. Amplio estes estudos, buscando a Autopoiese, em Humberto Maturana e a Bioantropoética, em Edgar Morin.

Nessa experiência de pesquisa, retomo estes estudos e, junto a uma comunidade científica ampliada - os professores - amplio estas compreensões. Por meio das Alfabetizações de Mundo, que por enquanto, tem sido Alfabetização e Letramento, Alfabetização Política, Alfabetização Científica, Alfabetização Ecológica e Alfabetização Estética, a Alfabetização Audiovisual insere-se como uma das tramas fundamentais, que está inscrevendo o universo da imagem, do som e do movimento, nessa reorientação curricular que a Escola está esboçando, de maneira consistente e efetiva..

A Alfabetização Audiovisual está organizando-se como o campo que tramará, com todas as demais alfabetizações, um universo mágico e estético das produções de imagens, sons e movimentos. Acreditamos que a Alfabetização Audiovisual potencializará as crianças e os jovens, estimulando-lhes a conhecer melhor o mundo da vida também por meio de experiências desta natureza, que possam alimentar sua criticidade e autonomia. Acreditamos que ela possa constituir-se como um suporte cultural em potencial, nutrindo os movimentos didáticos, pedagógicos e científicos das novas orientações curriculares que a Escola vem esboçando para viver em 2015.

Esse tecido embrionário das seis alfabetizações que também tecem junto com os campos e componentes curriculares, dialoga e produz conversações que ampliam os movimentos culturais e educativos da infância e da juventude, garantindo o direito dessas comunidades aprendentes e em formação, a expandirem seus olhares sobre o mundo.

Com essa perspectiva, uma miríade audiovisual tem-se construído na Escola: introdução de estudos e formação em Alfabetização Audiovisual com os professores, aulas culturais temáticas com as crianças e experiências de “cinema na escola”, com uma organização sistêmica de sessões de filmes e animações agendadas e articuladas com movimentos pedagógicos que envolvem outras linguagens e outras alfabetizações. Estes movimentos estão em fase experimental, existindo como laboratórios semióticos que compõem um texto cultural muito mais amplo.

Nesta teia de “Alfabetizações” mínimas, a Alfabetização Audiovisual precisava inscrever-se. E aconteceu. A escola escolheu, definiu-se, desejou desenvolver um processo de educação do olhar sobre o universo das imagens, dos sons e dos movimentos e já percebe e tem presente que as relações com este mundo, na escola, é pura potência e alegria cultural. Cabe à escola inteira, cabe a cada um e cada uma desta comunidade aprendente, agora, confirmar esta experiência como nutridora de sua história no mundo, criando possibilidades de alfabetizar-se audiovisualmente, fazendo com que os extratos desta experiência habitem seus projetos de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUER, M. W.S GASKELL.G (Editores). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som- Um Manual Prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo, Cortez, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues Brandão. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Trad.: José Pinto Ribeiro. Lisboa: Ed. 70, 2000a.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas, Editorial PSY II, 1995.

_____; YĂNÉZ, Ximena. . **O Habitar Humano**. São Paulo, Palas Athenas, 2009.

_____; Gerda Verden-Zöller. **Amar e Brincar, Fundamentos esquecidos do humano**. Edit. Palas Athena, 2006.

MORAES, Maria Cândida, VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em Educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, Edgar, **Introdução ao Pensamento Complexo**. Editora Sulina, 2007

MORIN, Edgar. **O Método . A natureza da natureza**. Publicações Europa-América. Portugal, 1977.

_____. **O Método . A Vida da Vida**. Sulina. Porto Alegre, 2005.

_____. **O Método . O Conhecimento do Conhecimento**. Sulina. Porto Alegre, 1999.

_____. **O Método . A Humanidade da Humanidade**. Sulina. Porto Alegre, 2002.

_____. **O Método . Ética**. Sulina. Porto Alegre, 2004.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

SOUZA, Ricardo Timm. **Sobre a construção do sentido: o pensar e o agir entre a vida e a Filosofia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TRINDADE, Ana Felícia Guedes. **Práticas Pedagógicas que pensam a Ética da Vida com crianças e jovens: buscas e reflexões a partir da bioantropoética e da matriz biológico-cultural da existência humana**. Porto Alegre, 2011.

CINEMA E AUDIOVISUAL: A EXPERIÊNCIA DA E.E.E.F. DR. ANTÔNIO XAVIER DA ROCHA

Daiane Tonato Spiazzi

O cinema brasileiro existe desde julho de 1916. Nos seus 100 anos de história, cinema do Brasil, teve momentos de grande repercussão internacional, como na época do Cinema Novo, e de crescimento do mercado interno, como no período da Embrafilme. Após, viu sua decadência com a abertura política e o Governo de Fernando Collor. Contudo, a partir de 1995, com novas leis de incentivo, o cinema brasileiro consegue se reestabelecer e tem como marco da retomada o filme “Cidade de Deus”. O sucesso desse filme foi muito importante, pois fez o cinema nacional adquirir uma auto-confiança necessária e os investimentos aumentaram.

Hoje há espaço para muita gente fazer cinema, de pequenos à grandes cineastras, até projetos experimentais, que compreende as produções independentes, universitárias e escolares. Podese dizer que o cinema brasileiro está em seu grande momento. Como uma arte que servem tanto para entretenimento passivo ou crítico, quanto para a difusão de ideias, emoções e expressões mais elaboradas, a produção áudio visual, conquistou um espaço significativo na educação.

Utilizado em sala de aula, como recurso didático, o cinema proporciona um dialogo com outras áreas e possibilita a reflexão e a formação de um posicionamento crítico. George Méliès, em 1909, declarava que o cinema é “a mais atraente e a mais interessante de todas as artes, pois ela utiliza quase todas as demais. A arte dramática, desenho, pintura, escultura, arquitetura, mecânica, trabalhos manuais de todo o tipo” (MÉLIÈS apud NORTON, 2013. p.75).

Entretanto, segundo Norton (2013) o uso de filmes na sala de aula, não significa necessariamente, a difusão da arte na escola. Ela refere-se ao fato de muitos professores utilizarem o filme apenas como uma

forma de auxiliar a apresentação dos conteúdos disciplinares, ou ainda, serem utilizados como passa tempo, sem nenhuma exploração crítica. Diante disso, Ana Lúcia Ramos e Inês Teixeira propõe que “o cinema e a arte de um modo geral devem romper com os campos disciplinares e ocupar todo o ambiente da escola”, pois segundo as autoras “a expressão estética, a sensibilidade e a criação artística, embora tenham suas particularidades frente a outras formas de leitura, linguagem e expressão, atravessam todo o processo educativo escolar, rompendo fronteiras e campos disciplinares” (RAMOS; TEIXEIRA, 2010, p.10 In. Norton, 2013, p.83).

Mas, para que a escola passe a utilizar as produções audiovisuais e cinematográficas como expressão artística, é necessário primeiro romper com o preconceito. É importante que se trave uma nova relação entre a escola e o cinema, onde o assistir filmes, não seja visto como entretenimento ou ainda perda de tempo. O filme tem que ser percebido como um instrumento de conhecimento assim como o livro. E segundo Adriana Fresquet, a escola tem que assumir essa responsabilidade, e ser valorizada como um espaço de encontro com o cinema, uma vez que, para muitos, este é o único local onde podem ter acesso ao cinema e seus desdobramentos.

Segundo Beijamin é possível identificar no cinema duas funções pedagógicas: uma relacionada à posição de espectador, por meios dos cineclubes e cinematecas. Neste caso, o espectador tem a possibilidade de se colocar no lugar das personagens, ou ainda imaginar outras possibilidades, outros enfoques, outro ponto de vista ou ainda outra forma de narrativa que poderia ser dado ao filme. Esse processo, Bergala chama de análise criativa, que segundo ele “esta relacionada à ideia de ampliação da imaginação do aluno por meio da valorização do processo criativo” (In. NORTON, 2013, p.114). Já a segunda função apontada por Beijamin, está relacionada “à prática e é trabalhada na interação do aluno com o aparelho. Por meio do contato com a câmera, a captação de áudio, a invenção de cenários, a ilha de edição e etc., o aluno pode recriar o mundo da forma que sua imaginação desejar” (NORTON, 2013, p.91).

Em concordância com Beijamin, Leocádio “ressalta que o espaço escolar permite experimentar outras formas de uso do audiovisual, novas possibilidades de produção, exibição, criação coletiva, permite também discutir sobre autoria, autonomia e ética da imagem” (NORTON, 2013, p.95). De acordo com Norton (2013) a introdução do audiovisual na escola “deve estar voltado para o desenvolvimento da expressividade do aluno, para o uso criativo e experimental da técnica e não apenas para o desenvolvimento de uma análise crítica”, pois segundo ela, “ao experimentar outras possibilidades estéticas, o aluno amplia seu gosto, é uma consciência que vem da experiência e não apenas de algo externo, dito e racionalizado” (2013, p.110).

Foi pensando nas possibilidades que o cinema possibilita, que a direção da Escola E.E.F. Dr. Antônio Xavier da Rocha, através do Projeto Mais Educação, propôs no ano de a inserção de oficinas de vídeo. As aulas deveriam mesclar teoria e prática, onde os alunos pudessem desenvolver o conhecimento e o gosto

pela sétima arte, aprendendo a analisar e produzir filmes. Antes que abordarmos a experiência da escola, julga-se importante definir os termos aqui utilizados, enquanto audiovisual e cinema.

Seguindo a linha de pensamento de Norton (2013), o termo audiovisual será utilizado para definir as seguintes produções: registros feitos com celulares, câmeras fotográficas e webcams e produções que servem para entreter. No entanto, não está sendo julgado o meio de captação e sim seu processo produtivo. Portanto, esses registros citados acima, só são considerados audiovisuais, quando sua produção é realizada sem o cuidado estético, artístico, sem a preocupação de transmitir os pontos de vista do diretor, de revelar um cuidado, uma especificidade própria do cinema. Já “cinema” será usado para especificar as produções que possuem como finalidade uma expressividade artística.

A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DR. ANTÔNIO XAVIER DA ROCHA

Compreendendo que o cinema não é um corpo estranho dentro da escola, conforme coloca Norton (2013, p.79), e que ele pode ser percebido de variadas maneiras, seja através da “exibição de filmes em aula, na produção de trabalhos audiovisuais pelos alunos, na gravação de episódios do cotidiano escolar e na própria bagagem cultural dos alunos e professores”, a direção resolveu desenvolver esse potencial e oportunizar aos alunos um aprendizado no sentido de oportunizar um espaço onde todos podem se expressar de forma artística. A maneira encontrada pela escola para oferecer essa oportunidade se deu por meio da oficina de Vídeo, modalidade oferecida pelo Projeto Mais Educação do Governo Federal, que viabiliza recursos financeiros para a contratação de monitores, a compra de equipamentos e merenda escolar.

As atividades iniciaram no ano de 2013. Compreendendo que os alunos nunca haviam trabalhado com produção audiovisual, foi pensado formas de introduzir estas metodologias de maneira que fossem acessíveis a todos os alunos, independentemente da sua faixa etária. Desta forma, as atividades iniciaram com os fundamentos da animação, levando em consideração, todo o processo para a criação de tal modalidade. Os alunos foram divididos em quatro turmas. Com o desenvolvimento das oficinas, os quintos anos optaram por continuar o trabalho com animação, enquanto que as demais turmas preferiram se arriscar na produção de curtas-metragens. Contudo, ambos decidiram optar por trabalhar o tema proposto pela escola: combate ao uso de drogas.

O trabalho permitiu aos alunos expressarem seus sentimentos e sua criatividade. Foram incentivados a criarem história, produzirem roteiros, cenários, definirem o perfil dos personagens e darem o seu ponto de vista. Segundo Norton (2013, p.118) “o ato de filmar – olhar pelo buraco da câmera e enxergar o mundo através de um novo enquadramento – é completamente transformador. Este momento deve ser respeitado em sua liberdade criativa”. Segundo a autora, é preciso ter em vista que na produção realizada pelos alunos, o objetivo não é o produto final, e sim a experiência criativa vivenciada pelos educandos.

Entretanto, segundo Núria Aidelman é importante ter um cuidado com o resultado do trabalho para que os seus produtores não se sintam frustrados.

A ideia de desenvolver na escola oficinas de vídeo, partiu também, da constatação e da necessidade de dar uma utilização apropriada as novas tecnologias, aqui, configuradas como dispositivos audiovisuais, introduzidas no meio educativo pelos alunos, e que cada vez mais, invadem a escola de diferentes maneiras. Segundo Norton (2013) se fizesse um “censo dos objetos audiovisuais que coabitam a sala de aula nas mãos de alunos e professores, iríamos encontrar máquinas fotográficas, celulares, computadores, aparelhos de MP3 e MP4, filmadoras e datashow, além de aparelhos que acumulam mais de uma dessas funções” (p.85). Por vezes esses aparelhos são vistos pelos professores como objetos que desviam a atenção dos alunos durante as aulas.

O acesso e o uso desses aparelhos na escola potencializaram a realização das oficinas, uma vez que faltam recursos audiovisuais apropriados ou profissionais na escola. Permitindo também, uma maior liberdade aos alunos, que com recursos próprios podem produzir produtos audiovisuais ou mesmo cinematográficos próprios. E segundo Norton, a viabilidade desses materiais “tomam factível o antigo lema de „uma câmera na mão e uma ideia na cabeça” (2013, p.85). As novas tecnologias e estéticas permitiram também envolver outras formas de expressão além do cinema, entre elas podem ser citadas: “os documentários, os vídeos realizados em câmeras de celulares, os curtas-metragens postados na internet e outros meios que se utilizam da linguagem cinematográfica, mas não estão englobadas na forma de cinema” (NORTON, 2013, p.111).

A experiência com a produção audiovisual obteve um retorno significativo, tanto para os alunos, que passaram a compreender e apreciar o cinema de uma maneira diferente, quanto para a escola, que conseguiu oportunizar um espaço expressivo para que os alunos pudessem desenvolver suas potencialidades. Assim, diante dos resultados, a escola resolveu dar continuidade as oficinas no ano de 2014, oportunizando um aprendizado continuado. Contudo, é importante salientar, que este projeto no tem a pretensão de formar cineastas, nem transformar os alunos em consumidores de cinema, nem tem a pretensão de mudar suas vidas, mas tem o objetivo de sensibilizá-los para que percebam as potencialidades que a sétima arte pode lhes oportunizar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Norton, Maíra. **Cinema Oficina**: técnica e criatividade no ensino do audiovisual. Niterói: Editora da UFF, 2013.

A EXPERIÊNCIA DO CINEMA PARA OS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A CONSTITUIÇÃO DO IMAGINÁRIO EM PROJETOS DE CINEMA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO BRASIL

Claudia Eliza de Campos Nunes¹

1. INTRODUÇÃO (JUSTIFICATIVA)

Recentemente foi firmada a parceria institucional entre a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Francisca Weinmann e o Grupo de Estudos e Pesquisas, em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) tendo como encontro a perspectiva de desenvolver de forma mais efetiva o projeto “*Cinema na Escola: processo e produto*”, realizado na escola desde o ano de 2012, e por mim coordenado até a atualidade. A iniciativa deste convênio institucional decorreu por motivo de querer participar como aluna da disciplina: Imaginário, Cinema e Formação do programa da Pós-graduação em Educação, a fim de ingressar em assuntos mais aprofundados de cunho acadêmico, buscando linhas epistemológicas e empíricas que contribuíssem para enriquecer o círculo de criação, imaginário e aprendizagem que o mesmo propõe.

Esta parceria se efetiva em uma relação colaborativa entre as instituições a partir de investigações, pesquisas, discussões, práticas de continuidade na realização do projeto com a intenção de proporcionar o aporte necessário diante da perspectiva já adotada ao mesmo no que diz respeito a criar, produzir e viver o cinema como um processo de aprendizagem na escola e para a vida, ao mesmo tempo em que busca nesta participação o contato com professores e alunos da UFSM de diferentes áreas de saber, com um algo em comum que é o apreço pelo conhecer, viver e aprender sobre a sétima arte com professores e alunos da EMEF Francisca Weinmann, da comunidade escolar e prevê a busca de conhecimentos

¹ Mestre em Educação: Linha de Pesquisa Linguagem, Tecnologias e Aprendizagem, UNISC. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS/UFSM, onde participa do Projeto “Em tempos de formação, o cinema, a vida e o cuidado de si: exercícios autobiográficos e coletivos na atividade docente” e do Projeto: “Cinegrafando a educação - experiências formativas em cinema: até onde a Sétima Arte pode chegar?”. Coordenadora do Laboratório de Informática e Coordenadora do Projeto Cinema na Escola EMEF Francisca Weinmann pela Prefeitura Municipal de Santa Maria. E-mail: claucn06@hotmail.com .

necessários. Para tanto é que apresento este trabalho, ao discutir e dar ênfase à relevância da experiência do cinema para os estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e a constituição do imaginário em projetos de cinema nas escolas públicas do Brasil no meu caminhar pedagógico através de pesquisa específica que possa potencializar a busca por um trabalho no Brasil que é o de estender esse novo conhecimento de cinema na escola a alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental de escolas públicas.

Fresquet, (2012) observa a importância do cinema pela inter-relação que o projeto desenvolve juntamente ao grupo de pesquisa:

Não acho que o cinema seja uma ferramenta pedagógica, nem acho que os filmes educativos tenham o que de mais pedagógico o cinema possa oferecer. O que me parece essencialmente pedagógico no cinema é a possibilidade que ele nos dá em termos de constituição de subjetividades, em termos de conhecimento de nós mesmos e do mundo. Isso me parece pedagógico no cinema – alargar a visão de mundo através do conhecimento de outras culturas, através do olhar de outros diretores. Trata-se de uma possibilidade de ver o mundo de diferentes pontos de vista, tanto material quanto simbolicamente. Ao mesmo tempo, o cinema espelha aspectos conscientes e inconscientes, permite um conhecimento maior e melhor de si.

O cenário atual vivenciado pelas escolas públicas nacionais é de total dificuldade em relação às melhorias e/ou mais qualificação no processo de ensino e aprendizagem. O ponto forte do projeto é de que, embora todas as dificuldades, quem dele participa, se dedica, aprende, desaprende em sua constituição, independente de horário, tempo e do aspecto financeiro. É o encontro de todos os envolvidos na comunidade estudantil das escolas públicas para construir passo a passo um cinema que não se dedica a ser temático e sim criador de vida, isso potencializado pela parceria com o grupo de estudos da Pós-graduação.

Para tanto se torna necessário o conhecimento do que consiste o projeto “Cinema na Escola: Processo e Produto”, para que se possa tecer uma rede de ideias acerca da importância da pesquisa a fim de que no futuro muito próximo em estudos defender a ideia da importância deste outro olhar para a educação.

O Projeto “*Cinema na Escola: processo e produto*”² acontece na EMEF Prof^a Francisca Weinmann, em Santa Maria – RS, desde o ano de 2012 sendo criado para fazer parte da disciplina abrangendo

² Em 2012 o “PROJETO: CINEMA NA ESCOLA” participou do concurso “CURTO A VIDA NÃO CURTO ÁLCOOL” vencendo na sua categoria, em 2013 participou de três concursos cinematográficos na cidade de Santa Maria, vencendo todos em suas respectivas categorias, o “CINEST”, o “CURTO A VIDA NÃO CURTO ÁLCOOL”, o Prêmio “PAULO FREIRE” da Câmara de vereadores de Santa Maria e o curta-metragem “TEMPOS MUITO MODERNOS SQN”. Participou do “PROJETO PRIMEIRO FILME”, autoria de Carlos Gerbase, financiado pelo Banco Santander RS, classificando a aluna Ana Adelaide Hemann da Silva como um das cinco melhores atrizes. Em 2014 produziu o curta-metragem “FRANCISCA WEINMANN 42 ANOS”, e está em processo de suspense com locações na Gare da Viação Férrea de Santa Maria “ESTAÇÃO DO MEDO”, o curta-metragem “INFÂNCIA” com alunos da Educação Infantil. Recentemente classificou o curta-minuto em 3º lugar âmbito nacional, PROMOVIDO PELO Ministério de Educação e Cultura (MEC): MAESTRO SETEMBRINO: MEMÓRIA.

alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em idade entre 12 e 16 anos. Atualmente inclui no processo alunos desde a Educação Infantil. O projeto é desenvolvido uma vez por semana, no turno inverso, nas tomadas externas fora dos horários de aula e além dos muros da escola.

Hoje mediante a participação das aulas da disciplina de Imaginário, Educação e Cinema, do Programa de Pós-graduação e a participação dos encontros do grupo GEPEIS na UFSM, a perspectiva transformou-se e alça novos voos por assim dizer, necessita de um aporte teórico motivado por todas as experiências que o grupo vem experimentando, enfim, pelo crescimento do projeto e compartilha da certeza de poder através da pesquisa desenvolver em outras escolas públicas do país.

O empírico passará a epistemológico. Oportunizará a inclusão de todos os envolvidos no projeto ao universo do cinema. O filme assistido ou produzido por uma pessoa só ou na coletividade tem a individualidade como força, é a própria autoconstrução, o viver/aprender autônomo de uma pessoa, “não transmite uma experiência, é a própria experiência”, como escreve Migliorin (2014).

A proposta de trabalhar o cinema na escola com alunos é de também permitir o contato com a arte, a educação e a cultura. A importância de trabalhar com o cinema de maneira efetiva é uma temática que me inquieta e instiga. Vejo a possibilidade de dar início a um projeto maior com esses estudos e propor contribuições para o aporte de novas pesquisas no campo do imaginário, cinema a outros alunos em diferentes localidades do Brasil que acreditem na potência do cinema como processo de ensinar e aprender.

O processo de aprender, desaprender e reaprender como potencializadores de uma nova perspectiva do cinema na escola demanda os seguintes questionamentos: reconhecer o cinema diretamente relacionado à educação como arte, como criação, que potencializa a reflexão do olhar sobre o viver, agir, pensar, ver o mundo. Abrir uma nova lógica de compreensão e perspectivas do homem, do mundo. Perceber a prática de cinema nas escolas públicas no ensino fundamental como possibilidade futura de significativas experiências de aprendizagem nas quais se entenda o cinema como um processo de criar e aprender na escola.

Este projeto que já se encontra em execução tem como objetivo pesquisar sobre a importância da dimensão da aprendizagem dos alunos, dos saberes e do desenvolvimento educacional e o aprofundamento necessários à execução de um projeto maior que é o de dar continuidade as atividades que envolvem Cinema e Escola com alunos interessados nesse novo paradigma de ensinar e aprender.

Esta vivência tem como base identificar de que forma o cinema faz sentido na vida dos alunos. Pesquisar o cinema como um novo paradigma educacional e de que forma o aluno poderá inseri-lo em sua prática de aprendiz. Investigar os dispositivos formativos que permitem uma nova possibilidade de imaginário, enquanto reconstrução do real no processo de ensino e aprendizagem para esses alunos com o projeto Cinema na Escola. Entender a dimensão ético-estética do processo relacionada com a

importância de desenvolver cinema na escola. Olhar o cinema como dispositivo formativo, no sentido de percebê-lo como uma necessidade por que auxilia na compreensão da realidade e na sua transformação.

Para aprofundar, instrumentalizar e sensibilizar o aprender desaprender e reaprender cinema busco com esse trabalho o aprofundamento muito necessário à execução do projeto maior que e para dar continuidade a todas as atividades do projeto Cinema na escola: processo e produto em nível nacional.

Mudanças significativas acontecem no planeta de forma instantânea e complexa trazendo consigo a criação de inventos que se colocam na nossa rotina de vida, potencializando o humano e por assim dizer o processo de criação e comunicação, especialmente no contexto da aprendizagem do educando. A escola atual propõe um espaço de aproximação com as artes, mais precisamente o cinema em novas interações em um processo cultura, histórico e de alteridade. A pós-contemporaneidade apresenta um novo espaço educativo que segundo Oliveira (1998) promove o conto, a poesia, a história, a imagem cinematográfica, a imagem plástica, (...) diferentes manifestações propiciadoras de corporeidades singularmente criadoras. Em vista disso, acredito ser possível a sociedade observar a sétima arte e sua potência de levar cada vez mais características de educação e cultura a quem as insere em seu dia-a-dia.

Para tanto revelo minhas tessituras através de leituras, diálogos, pesquisas e práticas semeadas juntamente com autores como Adriana Fresquet, Alain Bergala, Cesar Migliorin, Edgar Morin, Gilles Deleuze, Jorge Vasconcellos, Valeska Oliveira, os quais são o aporte teórico de base para o início das futuras pesquisas em busca de encontrar outros autores que dedicam seu tempo aos estudos sobre o imaginário, a educação e o cinema em toda sua essência no que diz respeito à aprendizagem dos alunos das escolas públicas.

Dito isso, proponho neste trabalho a importância do cinema em lugares que ainda necessitam de um devir educacional que faça sentido além dos conteúdos. A ideia pressupõe pesquisa acerca dos sujeitos envolvidos em pensar, viver, criar e problematizar cinema construindo um processo livre e democrático, no qual o cinema, através de diversas experiências cinematográficas transite como uma oportunidade atual, responsável e criadora de outros modos de aprender e de conhecer, configurando uma nova maneira dos alunos de ler o mundo e oportunizar potência ao imaginário.

Nesse sentido, Godard apud Coutinho (2012) é um artista cineasta que sempre devotou-se a aprender e depois ensinar, de chamar a atenção para situações inovadoras, dessa forma percebo mais detidamente a importância da formação do docente em cinema para o imaginário ampliador de contexto e de mundo, na relação com as diferenças, as diversidades, abolindo a dinâmica de lógica cartesiana, com a intenção de olhar a questão social e educativa como possibilidade de inclusão em um mundo que valoriza a vida em rede, na qual conta no processo não só o estar no mundo, mas a intencionalidade de conexão na realidade multidimensional de rede, através da arte do cinema.

A princípio entendo que a arte cinematográfica pode ser observada para além de um momento facilitador de vida, pois o cinema que coincide com o telespectador desanima o efeito de quem o vivencia. A leitura que faço é de que a grande tela é refletora de potências. É o encontro do nada com o tudo ou do tudo com o nada, e ainda assim é o encontro... . O filme em si é a própria experiência, seja de alegria, de reconhecimento, de anseios, tristeza, o ser visto naquilo posto, o encontro com o *self*. A busca de respostas e o deparar com perguntas. Ao ser espectadora, percebo que o que acontece no filme acontece com o aluno. Agambem apud Migliorin (2014) escreve que a relação do eu e o filme é como ser afetado ao mesmo tempo pela própria receptividade, fazer a experiência em cada pensamento, de uma pura potência de pensar. Realmente é uma arte inusitada, do imprevisto, emocional. O autor e o espectador se emocionam com o compartilhar de suas solidões, emocionam-se pelas descobertas e mesmo pelo que não foi criado. É reobservar coisas que em nós vivem e recordar o que já se viveu. É compartilhar. Deleuze apud Vasconcellos comenta:

Todos sabem que, se uma arte impusesse necessariamente o choque ou a vibração, o mundo teria mudado há muito tempo e há muito tempo os homens pensariam. Por isso esta pretensão de cinema, pelo menos nos seus grandes pioneiros, hoje em dia faz sorrir. Eles acreditavam que o cinema seria capaz de impor tal choque, e de impô-lo às massas, ao povo. (Vertov, Eisenstein, Gance, Elie Faure) (Deleuze, 1985, p. 204 [190]).

O cinema para Deleuze era visto como campo de experimentação do pensar e uma forma singular de pensamento. Portanto através da pedagogia da imagem penso o cinema e penso por intermédio de quem faz o filme através das imagens, dos símbolos e do imaginário individual.

Do que percebo em outra vertente de pensar, mas pela perspectiva complexa do distanciamento da linearidade, Bergala (2007) propõe em seu livro que o encontro da escola com a arte do cinema é o encontro com a alteridade; do acontecido após o inusitado, do que rompe com o didatizado e técnico restrito a uma metodologia, contrariando a lógica, naturalmente se deslocando ao novo, as novas ideias ao novo ruído, as novas imagens. No caminho inverso ao processo curricular linear, o cinema pode ser caminho vetorizado em muitas trilhas no sentido de explorar a expressividade, a criatividade, as emoções, o campo das ideias, do conhecimento em uma experiência estética para professores e alunos.

O imaginário deste viver cinema pode ser algo muito querido e esperado, significativo aos que fazem parte dele. Viver pedagogicamente outros saberes e outros fazeres, viver a perspectiva da ordem e da desordem.

Para além do consumo, Bergala pensa no cinema da criação, do cognitivo como arte e revela seu interesse especial em proporcioná-lo a crianças, adolescentes e jovens que convivem com as forças do mercado cinematográfico e que por via de vezes não poderiam conhecê-lo além fronteiras da escola.

Portanto, assim como Fresquet (2013) penso que o navegar fluído do humano seja ele o professor, o aluno, o formador ou o formado, quando se encontra com o cinema seja o próprio exercício da riqueza imaginativa. Basta ter uma câmera na mão e uma provocação de alunos, que o limite do pensar surge como um sol de novo dia.

Buscar a formação do aluno em cinema é partir em busca de uma abertura para a realidade, de descobrir a potência do que pode ser criado e aprendido é, como diz Todorov (2011, p. 151 falando de Rilke “dar um sim ao mundo, superar a incompletude constitutiva do ser humano”. Sendo assim como demonstra o processo desenvolvido no Projeto Cinema na Escola, é possível segundo Alain Bergala (2007), que o cinema provoque a formação e, mais especificamente, pode implicar as pessoas em experiências éticas e estéticas. É nessa perspectiva que fundamento a relevância do trabalho e me lanço ao projeto de pesquisar sobre a experiência do cinema para os estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e a constituição do imaginário em projetos de cinema nas escolas públicas do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGALA, A. **La hipótesis del cine**. Tradução Nuria Aidelman e Laia Collel. Barcelona, Laertes S.A.: 2007.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 146p.

COUTINHO, Mario. Godard e a Educação. Alteridade e Criação. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2012

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **O cinema de cada um**. Disponível em: <<http://cineclubesmerj.blogspot.com.br/p/texto.html>>

FANTIN, Mônica. **Crianças, cinema e educação: além do arco-íris**. São Paulo. Anna blume. 2011

FRESQUET, Adriana. **Aprender com experiências. Desaprender com imagens da educação**. Rio de Janeiro, Booklink, 2009.

FRESQUET, A. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

_____. Cinema e experiência: um possível encontro com a nossa infância (e juventude). In: Imagens do desaprender. Rio de Janeiro: Booklink: 2007.

_____. (org). **Imagens do Desaprender: Uma experiência de aprender com o cinema**. Rio de Janeiro, Booklink, 2007b.

_____. **Dossiê cinema e educação: uma relação sob a hipótese da alteridade**. In: FRESQUET, Adriana (org). Dossiê cinema e educação #2. Rio de Janeiro, Booklink, 2011.

MORIN, E. **A alma do cinema**. In: A Experiência do Cinema, org. por Ismail Xavier. Rio de Janeiro: Editora Graal/Embrafilme, 1983.
OLIVEIRA, Valeska. **De que imaginário estamos falando?** Lajeado. Signos. 1998.

Revista Digital Cinética. **Cinema e crítica**. MIGLIORIN, Cezar .Disponível em . Acesso em 05.02.2014

SEVERINO, A. J. **A metodologia do trabalho científico**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELLOS, Jorge. **A pedagogia da imagem: Deleuze, Godard ou como produzir um pensamento do cinema**. Revista Educação e Realidade.

OS ESTUDANTES: EXPERIÊNCIAS COM O AUDIOVISUAL NA ESCOLA



OS ESTUDANTES: EXPERIÊNCIAS COM O AUDIOVISUAL NA ESCOLA

O grupo de trabalho agrupou experiências com o audiovisual e a inclusão do público portador de necessidades especiais. A utilização da imagem em movimento como exercício de identificação individual e coletiva foi refletida a partir das temáticas diversidade e acesso. As possibilidades da inserção do audiovisual em trabalhos junto a grupos que apresentam características específicas são debatidas a fim de problematizar a produção e o acesso de conteúdos cinematográficos adaptados ou direcionados. A produção audiovisual realizada pelos alunos é apresentada como um trabalho potente de criação, percepção e, sobretudo, integração social e cultural.

A coordenação do grupo ficou a cargo da Prof.^a Dr.^a Liliane Ferrari Giordani, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que desenvolve trabalhos e pesquisas na área de Educação, atuando principalmente nos temas da educação especial, educação inclusiva, gestão e organização escolar.

A EXPERIÊNCIA DO CINEMA PARA O ALUNO SURDO DA RME DE PORTO ALEGRE, RS

Fabiane da Costa Saidelles

RESUMO

A oficina de cinema da EMEF de Surdos Bilíngue Salomão Watnick surgiu como resultado de experiências individuais de professores de diferentes áreas. Em 2014 a escola formalizou-as, pensando em oferecer aos alunos surdos da Rede Municipal de Ensino – RME a experiência do cinema. Trata-se de uma escola de Ensino Fundamental regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA e que tem como público-alvo alunos surdos, deficientes auditivos e com outras deficiências associadas. A visão é para o surdo o órgão de sentido fundamental para o seu conhecimento. Sua expressão comunicativa é realizada através das mãos, face e corpo. O cinema oportuniza aos surdos um entendimento maior do mundo, bem como ser ator de sua história. A oficina estimula a criatividade, a escrita de roteiros, a utilização e domínio de meios tecnológicos, além de promover o conhecimento de termos próprios da linguagem cinematográfica e a cultura surda no âmbito da participação do aluno em curtas e produções audiovisuais. Os surdos comunicam-se usando a Língua Brasileira de Sinais – Libras de modalidade gestual visual como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. É sabido que poucas produções audiovisuais pedagógicas ou de uso geral apresentam acessibilidade como janelas de tradução ou legenda. A oficina também se propõe a compor materiais dessa peculiaridade com o intuito de sensibilizar os alunos da escola para a linguagem audiovisual e oportunizar a experiência do cinema e a produção de curtas. Este trabalho tem se tornado um importante meio de expressão e diálogo. A elaboração de roteiro, filmagem e edição de dois curtas ganharam destaque em concurso realizado pelo Ministério da Educação. Um deles ficou em quarto lugar em âmbito nacional e foi tema de reportagem em telejornal local. A sustentabilidade também entrou em foco por escolha dos alunos, motivando pesquisas bibliográficas, virtuais e de campo, dando rumos à um novo projeto.

INTRODUÇÃO

A ideia de produzir curtas partiu dos alunos e de algumas experiências individuais de professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngues Salomão Watnick. Uma delas que resultou no curta *Trapaça no cinema* contou com o apoio dos monitores da 9ª Bienal do Mercosul, que visitaram a escola no ano de 2013 propondo algumas atividades com o tema inventividade.

A proposta pedagógica norteadora do trabalho consistiu em oportunizar aos educandos jovens e adultos surdos, do Ensino Fundamental e EJA, acessibilidade aos recursos audiovisuais como forma de expressão, criação e identidade. Visando aprimorar o uso das ferramentas tecnológicas, cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos, o objetivo das atividades era explorar novas formas possíveis de interação com o mundo.

A escola é a única na Rede Municipal de Ensino – RME de Porto Alegre, RS que atende alunos surdos, deficientes auditivos e surdos com deficiências. Na perspectiva bilíngue, o surdo tem como primeira língua a Língua de Sinais e segunda língua, a língua oficial de seu país.

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é a forma como os surdos se comunicam com o mundo, sendo uma língua, é aprendida e aperfeiçoada na fluência com que seus usuários entram em contato com outros usuários. Neste contexto, as habilidades linguísticas foram potencializadas nas atividades propostas, uma vez que estas viabilizaram momentos de diálogos e interações entre os educandos surdos.

Os alunos assistiram a filmes de cinema mudo, construíram coletivamente o roteiro, caracterizaram-se e partiram para as gravações. O resultado foi exibido para o coletivo da escola o que motivou novos alunos a produzirem histórias.

A partir da proposta apresentada a motivação dos alunos ocorreu de forma espontânea e a estratégia de trabalho partiu de questionamentos, provocações e diálogos em língua de sinais. É importante destacar que o envolvimento do grupo foi primordial para a realização do curta e que o entusiasmo em assistir ao resultado ilustrou a satisfação dos alunos.

Essa foi uma das razões que justificou a criação da Oficina de Cinema na EMEF de Surdos Bilíngue Salomão Watnick. A qual proporciona aos alunos surdos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS a experiência do Cinema em seu cotidiano escolar.

A OFICINA

Em 2014 a oficina começou suas atividades no mês de março e contou com um número expressivo de alunos. Foi retomado o trabalho do ano anterior e como ponto de partida e motivação os alunos viram

curtas nacionais e internacionais produzidos por surdos. Em pesquisa sobre cinema, os alunos encontraram vídeos do Festival de Cinema do Instituto Nacional de Surdos – INES no Rio de Janeiro, RJ.

A participação em mostras, concursos e festivais também é um dos objetivos da oficina e já é prática da escola, como forma de divulgação e parcerias. O Programa de Alfabetização Audiovisual, com a Mostra Olhares da Escola e o Curso de Extensão para Professores foi um importante incentivo na realização da oficina e na iniciativa de trazer um pouco do cinema para o âmbito escolar.

Outro incentivo disparador dos primeiros trabalhos da Oficina de Cinema foi o concurso Curta Histórias do Ministério da Educação – MEC. Com o tema Personalidades Negras e a motivação dos alunos para produzir curtas, uma vez que identificaram-se com outros surdos também se aventurando na área do cinema, começaram as atividades cinematográficas da oficina.

Foram escolhidas duas personalidades, Lupicínio Rodrigues por ocasião do centenário de seu nascimento e o lanceiro negro da Guerra dos Farrapos Francisco Cabinda. Este último despertou nos alunos muita ansiedade pelo tema. A guerra e as lanças tomaram conta do imaginário e o grupo logo elaborou um roteiro.

Com o roteiro pronto, o figurino devidamente produzido pelos alunos numa grande oficina de artes, foi finalmente escolhido o local em que se realizariam as filmagens. O registro das atividades de produção do figurino, foi feito por iniciativa dos próprios alunos, através do uso de seus celulares e câmeras particulares. Depois de muito ensaio realizaram-se as filmagens e edições.

O curta tem um minuto e começa com uma tela da Guerra que mostra alguns lanceiros lutando, a próxima cena é de um plano fechado nas lanças e por elas passos de escravos. A história aparece escrita num fundo preto e logo é apresentado o personagem principal com vestes de guerra. As cenas que seguem mostram escravos correndo em direção à câmera e no fim sendo feridos. O narrador, em língua de sinais, aparece para finalizar a história.

As características cognitivas exigidas para a realização do trabalho foram atenção, memorização, sequência lógica, observação e criatividade. Os conteúdos desenvolvidos foram a escrita em Língua Portuguesa, a organização espacial da Língua de Sinais, as expressões faciais e corporais, bem como as noções de tempo e localização.

Além disso, os alunos se depararam com a impossibilidade de mostrar cenas com violência, ainda que o tema fosse uma guerra. Esse impedimento fez com que criassem outras formas para comunicar e buscassem resolver o desafio com as ferramentas do cinema.

Este curta ficou entre os finalistas do concurso e foi a júri popular. O prazo para votação foi curto e não se alcançou um número expressivo de votos. No entanto houve ampla divulgação na internet e em rede de televisão local. A Rede Brasil Sul - RBS fez uma reportagem junto aos alunos participantes da oficina, a qual foi ao ar no programa Jornal do Almoço de divulgação local.

A vida e obra de Lupicínio Rodrigues também foi estudada pelos alunos que se identificaram com a letra da música Pobres Moços e se dedicaram a interpretá-la em língua de sinais. Muitos ensaios foram feitos, surgiram brincadeiras de ritmo e danças que potencializaram o trabalho de expressão corporal. A empolgação ficou mesmo evidente na reconstituição da época, onde os alunos caracterizaram-se com roupas e acessórios antigos para promoverem o curta.

A vida boemia do artista e o tema da música escolhida não deixariam que o curta fosse gravado em outro lugar, se não um bar. O Chalé da Praça XV muito bem abrigou as filmagens e ficou entre os preferidos dos alunos que aproveitaram para tirar muitas fotografias e registrar tudo. Esse curta contou com a participação especial das crianças do primeiro ciclo da escola que fizeram sucesso e marcaram presença no filme.

Outras atividades da escola também ganham espaço na oficina que participou ativamente da Gincana Solidária promovida pela Secretaria Municipal da Educação – SMED de Porto Alegre. Este ano o tema era a Copa do Mundo, a oficina contribuiu produzindo vídeos e registrando as atividades realizadas para a competição.

Os alunos, ainda, tiveram a oportunidade de aplicar os conhecimentos da oficina na festa de aniversário da escola, gravando depoimento dos pais e convidados.

O movimento *Legenda para quem não ouve, mas se emociona* que ganhou destaque no país foi desencadeador de discussões e questionamentos promovendo debate e instigando a visão crítica e reflexiva entre os alunos. Suas opiniões são significativas e sustentam a necessidade da legenda, ou da janela de tradução para a total acessibilidade dos surdos ao cinema.

O propósito de assistir aos filmes que abordam a temática da surdez é colocar em questão a forma como os surdos são narrados nas histórias e instigar os alunos a questionarem e refletirem acerca de sua identidade e papel social. Este fazer pedagógico perpassa a educação de surdos cumprindo quase um rito nas escolas de surdos. A oficina de cinema, neste sentido, busca uma mudança de perspectiva ao desafiar o aluno a se colocar como autor, roteirista, diretor, ator, cinegrafista, editor e etc.

O cinema como experiência para os alunos surdos é um importante meio de interação com o mundo. Uma vez que torna possível ao surdo ser autor de sua história, e agrega muitas oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho da Oficina de Cinema tem se tornado um importante fazer no cotidiano dos alunos surdos da RME de Porto Alegre. Novos projetos vêm surgindo, como o da sustentabilidade, tema escolhido por eles, cujo enfoque será a vida e obra de Lutzenberger. A participação na Mostra Olhares da Escola,

onde os vídeos são exibidos no Gasômetro e outros.

Os desafios propostos têm sido superados e a cada nova conquista muitos outros desafios vêm surgindo. A participação dos alunos é expressiva e efetiva a cada oficina, novas parcerias estão sendo buscadas e há um horizonte na espera.

O mundo dos surdos que fascina os olhares de quem o assiste se mistura ao mundo do cinema que emociona os corações que o tocam. A acessibilidade é a experiência mais viva e o que dá vida ao cinema para os surdos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

THOMA, Adriana da Silva. O cinema e a flutuação das representações surdas: “Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...” Tese de doutorado – Porto Alegre: UFRGS 2002.

CURTAS NA SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA QUE DEU CERTO

Adriana Elisete Batisti

Começa um novo ano letivo e, como todos os anos, tenho a expectativa de como serão meus alunos. Se a turma terá um número suficiente para que eu possa atender às dificuldades de todos, se será homogênea em termos de idade e conhecimento, se os alunos terão gosto por estarem na escola e ampliar seus conhecimentos, sociabilidade e valores.

No ano letivo de 2013, em minha turma de 5º ano, desde o primeiro dia de aula verifiquei que não seria fácil. Não que algum ano seja, mas este em especial seria muito difícil.

Turma com muitos alunos, agressivos, violentos, discriminadores, desrespeitosos, homofóbicos e com baixo nível de conhecimento e aprendizagem. Logo nas primeiras semanas, comecei a pensar em estratégias de trabalho que possibilitassem um ambiente agradável e mais humano em sala de aula. Se antes nos preocupavam os alunos com problemas de aprendizagem, hoje nos preocupam muito mais os alunos com problemas de comportamento, pois nos é mais difícil lidar com problemas de conduta do que com o conteúdo e suas aprendizagens. Hoje os alunos não são mais os mesmos, como pode então a escola continuar igual? Segundo Miguel Arroyo:

Reinventar os convívios na escola pode ter um apelo especial diante das formas de sociabilidade tão desumanas a que a infância e a adolescência são submetidas em outros espaços sociais. Quando as formas de sociabilidade fora da escola deixam tanto a desejar, criar um clima de convívio nas escolas se torna um dever da gestão e da docência. (Arroyo, 2004, p. 27)

De acordo com Fernando Hernández e Montserrat Ventura, citando o informe do Clube de Roma intitulado “A primeira revolução global”

“... um dos problemas que afetam a educação o que “a enorme magnitude do saber acumulado em todas os campos significa que já não sabemos escolher o que é que se deve transmitir”. Isso faz com que, na opinião dos especialistas redatores desse informe, a educação escolar tenha que estabelecer-se os seguintes objetivos: combinar a aquisição de conhecimentos, a estruturação da inteligência e o desenvolvimento das faculdades críticas; desenvolver o conhecimento de si próprio; avivar, de forma permanente, as faculdades criativas e imaginativas; ensinar a desempenhar um papel responsável na sociedade; ensinar a comunicar-se; ajudar os estudantes a prepararem-se para mudar e capacitá-los para adquirir uma visão global.” (Clube de Roma, 1998, p.49)

Assim, cabe ao professor favorecer a criação de contextos de ensino que apresentem situações de aprendizagens significativas e funcionais, e que o conhecimento de um tema tenha múltiplas perspectivas respeitando a situação de cada grupo e de cada indivíduo dentro da sala de aula, partindo de sua própria evolução. A escola é, sobretudo, um lugar onde as coisas, os fatos e as pessoas adotam múltiplos significados, mas nos preocupam, enquanto professores, os resultados.

A organização de um projeto para trabalhar com essa turma de alunos favoreceu uma reflexão sobre a minha prática e a conscientização dos educandos sobre o seu processo de ensino aprendizagem.

A proposta que inspira os projetos está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional, articulando de forma a organizar a atividade de ensino e aprendizagem não de forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas, ou de uma homogeneização dos alunos. Sua função articuladora é a de estabelecer relações compreensivas, que possibilitem novas convergências geradoras promovendo o desenvolvimento de um conhecimento relacional compreendendo as complexidades do próprio conhecimento humano.

“Ponderamos que todo agrupamento humano entre pares de idades ou de interidades e intergerações podem ser tensos. Entretanto o clima de medo e apreensão às condutas dos alunos tende a retrain nossa autonomia e criatividade para intervir na escola. Estamos em tempos que se perdeu a visão romântica das relações intergeracionais, familiares e também escolares. Estamos em tempos em que na mídia e até em nosso discurso docente aparece a escola como violenta e tensa. O espetáculo da escola está mais para drama existencial, do que para comédia, romance ou poesia. Mas é bom não dramatizar. A escola sempre foi espaço de tensos convívios de relações, autoritárias, mas também amorosas e respeitadas.” (Miguel Arroyo, Imagens Quebradas, 2004, p.337)

Assim, pensei num projeto para redefinir formas de pensar e de agir, concepções, significados e culturas escolares, sociais e docentes. Redefinir minha forma de trabalho para olhar com mais atenção aos educandos, propiciando convívios que revelam sua condição de sujeitos sociais e culturais, criando uma dinâmica de trabalho mais humana e menos solitária.

O projeto do primeiro trimestre foi “Adquirindo novos valores”.

O primeiro passo foi estabelecer o pensamento do dia. Todos os dias, após a data, eu colocava um pensamento escrito no quadro. Estes pensamentos iam de sábios e pensadores de antes de Cristo a figuras ilustres da idade média e contemporânea, passando também por cantores e personagens conhecidos da mídia. Após escrever o pensamento do dia, havia a discussão para o entendimento do seu significado e como nós poderíamos contribuir para que ele se realizasse.

O Grupo de Nova Londres, no manifesto intitulado “Uma pedagogia de multiletramentos – desenhando futuros sociais” é pioneiro.

“...em sua grande maioria originários de países em que o conflito cultural se apresenta escancaradamente entre gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância, seus membros indicavam que o não tratamento dessas questões em sala de aula contribuía para o aumento da violência social e para a falta de futuro da juventude.” (Rejane Rojo, Eduardo Moura – 2013, p. 12)

O segundo passo foi agendar um dia da semana para irmos à sala de vídeo assistir a sessões de “teaser” e de curtas do cinema gaúcho e nacional.

Lemke já está, em 1998, falando de mídias e não de modos, linguagens ou semioses. Nesse mesmo texto ele antevê:

“A primeira geração das tecnologias de aprendizagem interativa foi, não surpreendentemente, uma simples transposição do modelo de educação do livro texto para uma nova mídia de demonstração.[...] Agora, a aprendizagem muda. Em vez de sermos prisioneiros de autores de livros-texto e de suas prioridades, escopos e sequência, somos agentes livres que podem encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizaram, ou encontrar interpretações alternativas que eles não mencionaram.” (Lemke, 1998, s.p.)

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e de comunicação. Cada vez mais elas fazem parte do nosso cotidiano e, por isso, também devem fazer parte do cotidiano escolar. Existe uma preocupação dos professores com o aprimoramento das práticas escolares às modificações sociais e à pluralidade cultural. Os próprios PCNs requerem do alunado um refinamento das habilidades de leitura e escrita, de fala e de escuta de gêneros variados. Essas tecnologias possibilitam várias possibilidades de trabalho em contexto escolar. Elas ocasionam significantes inovações em sala de aula e favorecem aos alunos ferramentas de acesso à informações tornando-o colaborativo, interativo e agente.

Assim, a própria concepção de sala de aula se ressignifica na medida em que deixa de ter como base a transmissão oral e escrita e passa a contribuir para a construção de educação conectada com

as necessidades atuais e para a produção de saberes plurais, coletivos e interativos.

Superar esse descompasso é um desafio que se impõe à escola. Para Rojo:

“Essa triangulação que a escola pode fazer, enquanto agência de letramento patrimonial e cosmopolita, entre as culturas locais, global e valorizada é particularmente importante – em especial no Brasil- quando reconhecemos a relevância de formar um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos e disposto a ser “multicultural em sua cultura” e a lidar com as diferenças socioculturais.” (Rojo, 2009, p. 120)

Particpei do SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO de 2012 e fui presenteada com dois DVDs: “Curta nas telas 15 anos” e “Luz Câmera Educação” que muito me auxiliaram neste projeto. Os alunos realmente se encantaram com as mensagens que puderam ser transmitidas através desses recursos audiovisuais. Por serem “curtas”, era possível manter o nível de tolerância que eles se permitiam em permanecer quietos e concentrados. A diversidade de temas provocava sempre discussões diferentes e contraditórias. Assistir aos curtas passou a ser uma questão de preocupação em comportar-se bem para assistir novos vídeos.

Entre os curtas que estão no DVD “curtanastelas 15 anos”, posso citar os curtas “ Os olhos do pianista” em que se discutiu solidariedade, “Vida Maria” que suscitou a continuidade de nossas vidas, da importância de fazer diferente, de progredir, de ir além, de poder ter mais estudo que nossos pais. Já o curta “A Peste de Janice” teve inicialmente efeito contrário. O primeiro intuito, por parte dos alunos, foi o de repetir o bullying que aparecia no curta. Foi necessária muita discussão e aprofundou-se o estudo sobre o tema. Depois trabalhamos também com o curta “Bicho”, onde o bullying é retratado na questão familiar. Com o curta “Abrakadraba” discutimos o respeito ao idoso, o menor aprendendo com o idoso.

A utilização dos teasers me trouxe muitas opções para abordar o racismo, homofobia, respeito no trânsito e outras situações que vieram a contribuir para o amadurecimento do pensamento e a melhora das relações entre professor e aluno e entre aluno e aluno em sala de aula.

O programa “Cinema nas escolas” também possibilitou o acesso de toda turma, sem custos, a sessões de cinema cujos filmes escolhidos são de excelente qualidade e desencadeiam atividades complementares em sala de aula.

A escola pode organizar uma abordagem que contemple uma multiplicidade de práticas, gêneros e mídias direcionadas à compreensão e formação da cidadania permitindo aos alunos a apropriação de práticas sociais que circulem na vida escolar e extraescolar.

Posso afirmar que, escolher a opção audiovisual como recurso de sala de aula, só fez enriquecer meu trabalho e trazer um retorno muito positivo na postura de meus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, A. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures, in: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge, 2006[1996], pp. 9-37

HERNADEZ, F.; VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998

LEMKE, J. Metamedia Literacy: Transforming Meanings and Media, in: ROJO, R.; MOURA, E. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

PCNS. Parâmetros Curriculares Nacionais. portal.mec.gov.br, 1997

ROJO, R. H. R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

ROJO, R.; MOURA, E. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editoria

DESSENDANDO A MÁGICA – ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL NO CAMINHO PARA A INCLUSÃO

Clarissa Paz de Menezes

INCLUSÃO E O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Atualmente a inclusão, embora esteja sendo amplamente discutida, ainda é vigente um certo desconforto das escolas diante do aluno com necessidades educacionais especiais, no caso do presente trabalho, o aluno com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo).

A inclusão tem sido amplamente discutida no âmbito do ensino fundamental e médio, mas também ocorre na educação infantil. Está prevista por lei, assim como o acesso de toda a criança a escola conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente, da Constituição de 88, a LDB 9493/96 entre outras.

As práticas inclusivas nas diferentes modalidades de ensino vêm sendo cada vez mais discutidas no contexto escolar. Esta discussão, no entanto, atém-se principalmente ao ensino básico que compreende desde a primeira série do ensino fundamental até o ensino médio, sendo evocada, sobretudo, a partir da atuação de profissionais nas diversas áreas envolvidas no desenvolvimento humano: Psicologia, Medicina, Psicopedagogia e a Educação.

A escola nunca foi para todos (BEYER, 2005). Inicialmente, pessoas com deficiências permaneciam isoladas da sociedade. Na maioria das vezes, se limitavam a permanecer enclausuradas em seus lares. Com o advento da escola especial, tais pessoas passaram a conviver com espaços escolares, ainda que estes fossem segmentados.

Assegurar os direitos de pessoas com deficiência, respeitando suas diferenças e singularidades já foi apontado na Constituição de 1988, mas ganhou força, através de documentos escritos e firmados internacionalmente (Carvalho, 2000). Ao longo dos tempos, as pessoas com necessidades educacionais

especiais passaram a receber um olhar e uma atenção maior, de modo que a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, a Lei 10.098/00 e o Decreto No 3.298/99 foram determinantes para a garantia do direito de todas as crianças estarem freqüentando a escola, sendo ela uma só. Foi a partir da Conferência Internacional de Salamanca em 1994, que o mundo passou a falar, praticar, pesquisar e divulgar a inclusão, desencadeando a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), a qual refere o direito de matrícula para pessoas deficientes nas escolas regulares. A LDB 9394/96 propõe uma ruptura do mito de educação especial x inclusão, uma vez que a escola deve ser somente uma e para todos. Carvalho (2000) salienta que a escola deve oferecer educação de qualidade para todos. Embora toda a legislação pró-inclusão vigente celebre as diferenças e os direitos das pessoas com necessidades especiais, encontramos inúmeros impasses na sociedade que dificultam o acesso e a permanência de todos na escola.

Define-se inclusão como a oportunidade de inserção no âmbito escolar e de acompanhamento das atividades cotidianas da classe, sendo o sujeito incluído no processo de ensino e aprendizagem. Para Bossa (2000) toma-se importante um olhar que veja este sujeito e a escola como um todo, considerando seus processos e singularidades.

Os transtornos do espectro do autismo, referem-se a uma família de distúrbios da socialização com início precoce. Possuem um impacto variável em áreas múltiplas e nucleares do desenvolvimento, desde o estabelecimento da subjetividade e das relações pessoais, passando pela linguagem e comunicação, até o aprendizado e as capacidades adaptativas, além de distúrbios psicomotores envolvendo principalmente mãos e braços. Caracterizado por um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o transtorno se acompanha comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo: fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto-agressividade).

AUDIOVISUAL NO CAMINHO PARA INCLUSÃO

Poder proporcionar as crianças diferentes aprendizagens, uma nova visão de mundo, a possibilidade de aparecer no cinema ou outros meios de comunicação, dá aos alunos da EMEF Helena Canho Sampaio, a possibilidade de compreender, aceitar e respeitar as diferenças. Nesse sentido, os meios audiovisuais deixam de ser apenas uma forma de lazer, transformando-se em ferramenta didática demandando uma interação continuada que permite mais do que olhar imagens, mas interpretá-las visando à criação de novas mensagens e informações.

Com o objetivo de propor, aos alunos do primeiro ano da EMEF Helena Canho Sampaio, uma forma diferente de perceber o mundo, ampliando os horizontes e proporcionando a visão de um futuro

maior e melhor, foi proposto aos mesmos a criação de um filme para passar no cinema do Bourbon Shopping na III Mostra Curta Inclusão e Diversidade.

Para isso, começamos a assistir diversos filmes. Estudamos um pouco da história do cinema e dos meios de comunicação em geral. Assistimos filmes antigos e novos, sempre realizando um comparativo a respeito das obras assistidas e da experiência com os filmes que as crianças já possuíam. A partir da apreciação dos mesmos, os alunos chegaram à conclusão que todos os filmes são histórias. A partir disso, começamos a nos aprofundar em clássicos da literatura infantil e escolhemos ler o Mágico de Oz, de Frank L. Baum. Depois de ler o livro e de assistir diferentes versões cinematográficas do mesmo, resolvemos que deveríamos criar a nossa própria versão. As crianças reescreveram a história do Mágico de Oz, juntando elementos dos livros lidos e dos filmes vistos e incrementando com suas próprias ideias resultando na história: “A grande aventura”.

Depois de concluída a história, começamos a definir os personagens e neste momento os alunos de toda a escola foram convidados para fazer parte do filme. Alguns alunos do 2º ano, 3º ano, 4º ano e da Educação Infantil também quiseram participar.

Durante a escolha, alguns quiseram participar atuando e outros preferiram trabalhar nos bastidores, como cinegrafistas e figurinistas. Todos os alunos conseguiram o papel ou a função desejada, porém para que isso fosse possível, foi necessária a inclusão de diversos personagens ao longo da história.

Dado o início da filmagem e produção do filme, os alunos e as famílias atuaram como seus próprios figurinistas e as professoras como maquiadoras e diretoras. Quatro alunos, incluído o menino autista escolheram ser os cinegrafistas ou “filmadores”, como eles se intitularam definindo planos e focos de filmagens. Cada cena era cuidadosamente filmada e analisada pelas crianças que, com o auxílio da professora, definiam se era ou não necessário filmar novamente. Após a finalização das filmagens, as crianças que participaram do filme se reuniram em uma confraternização e então inicia-se o trabalho o qual os alunos não participaram ativamente: a edição do filme. O processo foi de maneira a transformá-lo em um filme acessível a todos, com a inclusão de audiodescrição, libras e legendas, para que cegos, surdos e portadores de deficiência intelectual também pudessem assisti-lo.

Define-se inclusão como a oportunidade de inserção no âmbito escolar e social e de acompanhamento das atividades cotidianas da classe, sendo o sujeito incluído no processo de ensino e aprendizagem. Quando se possibilita, a construção de competências e habilidades para trabalhar, com diferentes recursos tecnológicos em conjunto com as atividades didáticas, esta proposta se torna muito mais do que uma ferramenta pedagógica, torna este processo enriquecedor, possibilitando uma compreensão maior do que está sendo trabalhado, seja objetivamente ou subjetivamente.

A escola tem um lugar fundamental na constituição de um sujeito e cidadão. Assim sendo, desenvolver na criança a capacidade de reflexão e criatividade na busca de soluções de problemas é

de extrema importância. A inclusão pode ser um meio potencialmente rico para o professor auxiliar no desenvolvimento dessas capacidades. Cabe mencionar Navarro (2004) que reconhece que os principais valores que há na escola são as próprias crianças, com suas diferenças, suas características e suas peculiaridades. Sendo assim, antes de escutar o que as crianças têm a dizer, é de fundamental importância supormos que elas têm algo a dizer, já que durante muito tempo aquilo que a criança diz foi tomado pelo adulto como algo desvalorizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEYER, H. O. *Inclusão e Avaliação na Escola*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOSSA, N. *A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000

CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000

NAVARRO, M. C. D. *Afetos e emoções no dia-a-dia da educação infantil*. Porto Alegre, RS Artmed 2004.

O FAZER CINEMA NA EJA

Danielle Riella Rodrigues Tavares¹

Lauren Betina Veronese²

Evandro Alves³

O uso de novas tecnologias em sala de aula possibilitou a ampliação das práticas de leitura e escrita do mundo, antes restritas ao quadro (negro ou branco) e/ou ao papel impresso (tinta ou Braille). “Ler” estórias com imagens e sons, acompanhadas por audiodescrição, e escrever roteiros que, após algumas semanas de trabalho árduo, mas muito divertido, também se transformam em filmes, não são mais práticas educativas incomuns ou que exijam excepcional domínio de tecnologias. A nossa experiência em fazer cinema na EJA (Educação de Jovens e Adultos) envolve alunos de turmas de alfabetização (Totalidades Iniciais) e pós-alfabetização (Totalidades Finais) de jovens e adultos, em sala de aula e em oficina semanal específica.

Corrêa (2013) documenta o início desta experiência e verifica que o fazer cinema pode facilitar a busca do devir-filósofo, do devir-artista-cineasta, de cada um dos envolvidos tornando-se catalizador de processos criativos coletivos. Fazer de uma vida, uma obra de arte. Mesmo partindo de relatos singulares e memórias afetivas individuais, o grupo de alunos envolvidos apropria-se do argumento e a partir daí, roteiro, produção, filmagem, edição..., tornam-se autoria coletiva. A potência principal dos filmes está na própria experimentação, no processo, no esforço em superar o receio de desbravar a tecnologia (câmara filmadora e programa de edição de vídeo, p. ex.).

Apresentamos aqui os dados de uma pesquisa onde se problematizam sentidos produzidos pelos alunos sobre sua participação e aprendizagens na oficina de cinema em estudo. Tem-se por

¹ Graduada em Pedagogia (FACED/UFRGS).

² Professora do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (SMED Porto Alegre/RS).

³ Pedagogo. Doutor em Educação. Professor da FACED/UFRGS.

hipótese que a participação em oficinas culturais voltadas à criação em cinema fomentaria produções de sentido e aprendizagens, que poderiam ser evidenciadas através das falas dos alunos.

Para fins de análise, as falas dos alunos são dimensionadas como enunciados, conforme Bakhtin (1997). A pesquisa tem caráter qualitativo, conforme Martins (2004), configurando-se como estudo de caso (Alves-Mazzotti, 2006). Tem como instrumentos a observação participante (Martins, 2004), e as entrevistas compreensivas (Zago, 2003). O presente trabalho é um recorte de Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia apresentado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul no primeiro semestre de 2014 (Tavares, 2014).

A EJA COMO MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A partir do parecer CNE nº11/2000, a EJA recebe o detalhamento de suas especificidades e funções ficando, então, esclarecida a diferença entre as classes de aceleração, os cursos supletivos e a EJA, que passa a ser definida como uma categoria organizacional constante na estrutura da educação nacional, com funções e finalidades específicas. Estas funções, ou pelo menos três delas, foram denominadas como: reparadora, equalizadora e qualificadora.

Uma vez reconhecida legalmente como modalidade de ensino, a EJA capacitando os indivíduos através do acesso aos códigos da leitura e da escrita, não só pela alfabetização, mas pela capacitação para utilizar socialmente estas habilidades, o que se entende por letramento, cumpre as funções REPARADORA e EQUALIZADORA.

Surge então o caráter da educação que se estende pela vida toda e é nesse sentido que a função QUALIFICADORA apresenta-se como um caminho para descobertas de vocações e realizações de si. O Parecer CNE nº11/2000, aponta que esta seria até mais do que uma função:

“Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.” (BRASIL, 2000, p.11)

Significa que os processos educativos não devem restringir-se a seus efeitos imediatos na escolarização. A Função qualificadora da EJA diz respeito a iniciativas e estratégias de educação que tenham um caráter permanente e que ocorrem durante toda a vida, por serem voltadas, não somente para a certificação, mas para o desenvolvimento do potencial humano.

Por ora, cabe salientar, que a oficina de Cinema exerce esta função, ao permitir o acesso a conhecimentos tecnológicos atuais, de edição de imagem, uso de aparelhos tecnológicos de captação

de imagens e sons, manuseio de computadores, notebooks, microfones, formas de divulgação em sítio da internet, gravação e exibição de DVD's, entre inúmeras tecnologias que podem ser inseridas de acordo com atividade desenvolvida.

Sendo assim, o uso da produção de audiovisual e o estudo prático de suas etapas de produção assumem caráter Qualificador, respeitando o sujeito da EJA em suas especificidades como aluno, na sua interação com o trabalho e o instrumentaliza para exercer a cidadania no desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica. Exemplo disso podemos observar na fala deste participante da pesquisa quando expressa o significado da oficina de cinema e o que o motiva a participar:

É um trabalho prazeroso porque além do encontro com os colegas, na aula a gente já se encontra e conversa com os colegas, e aqui é mais uma liberdade de estar perto dos colegas de conviver com eles também, e trocar uma experiência porque na verdade o filme pra nós é uma troca de experiência e uma coisa diferente porque a gente se sente tão bem quando tá lá na tela do cinema, falando da nossa vida, da nossa história, e é isso que faz a gente vir aqui deixar o que tem pra fazer em casa o trabalho e todas as outras coisas que a gente abre mão e vem pra cá eu me sinto muito bem fazendo isso.

Lars Von Trier

A possibilidade de reconhecer o espaço escolar como um lugar de satisfação de si, de encontros agradáveis, de crescimento ao se realizar trocas de experiência, sem dúvida evidencia vocações e viabiliza novas aprendizagens. Neste caso não é mais possível, para o educando, pensar que já sabe o suficiente, ou que o espaço escolar não lhe é adequado, passando a perceber a educação como um processo contínuo ao longo da vida, que qualifica as relações pessoais e possibilita aprendizagens tecnológicas.

EXPERIÊNCIA AUDIOVISUAL

A partir das entrevistas, percebemos que os enunciados remetem ao reconhecimento, desenvolvimento de projetos (instancias de autoria), satisfação, troca de experiências, entre outros aspectos, que, neste momento, denominamos “experiência audiovisual” na perspectiva dos participantes da oficina. Neste momento, nos referimos mais especificamente a movimentos que apontam para a autoria e da experiência de ter participado da produção de audiovisual e “ver-se” na tela.

Neste primeiro exemplo vemos **David Fincher** apresentar um enunciado em que demonstra claramente sua satisfação ao ser aplaudido pelo material produzido.

* Para assegurar a confidencialidade, o nome dos participantes da pesquisa foi substituído por nomes de diretores de cinema. Os nomes são apresentados em itálico e entre *asteriscos*.

Eu acho que não tem coisa melhor da nossa vida, eu por exemplo que to na 3ª idade, do que tê o pagamento como um aplauso. O ano passado eu fiquei lá no teatro esperando chegar aminha vez, quando chegou foi o dia mais feliz da minha vida, com 60 anos, foi aquele dia que passou o meu filme.

David Fincher

Ao dizer “meu filme” ele está se referindo a algum dos filmes que gravou em casa com a esposa exercendo a função de “câmera” e que participou da III Mostra Olhares da Escola em 2013 (festival escolar de filmes promovido pelo Programa de Alfabetização Audiovisual da SMED).

Em momentos anteriores à entrevista compreensiva **David Fincher** havia me comentado a respeito de seu projeto em andamento, primeiro planeja assistir ao filme “Getulio” lançado em maio de 2014 e depois criar um roteiro para transforma-lo em um curta-metragem que possa ser filmado.

Eu já to, vou começar a assistir, eu sou bem zero nesta coisas, quero fazer esse filme do Getulio Vargas que surgiu agora e quero ver se ano que vem eu faço o papel do Toni Ramos.

David Fincher

Ao falar “vou começar a assistir”, **David Fincher** está relacionando a construção do roteiro do curta metragem a um exercício axiológico de recorte de um produto audiovisual pronto, Faraco (2007) demonstra que o autor-criador dá forma ao conteúdo, ao apresenta-lo não como um escritor passivo frente aos eventos da vida, mas assumindo uma posição axiológica e desta forma recortando e reorganizando os fatos esteticamente.

A seguir, a fala de **Helma Sanders-Brohms** apresenta compreensões de pontos importantes para construção de um roteiro e também falando da autobiografia que para Bakhtin não é um discurso direto de si mas um enunciado que adota um posicionamento axiológico frente a própria vida transcendendo os limites do vivido.

Eu entrei esse ano,... com a intenção de realizar um desejo, um sonho que eu tenho de contar, ..., um resumo só da minha vida né, porque se eu fosse contar tudo da minha vida desde adolescência até hoje daria livros, então, é um pequeno resumo de tudo que aconteceu comigo né, dos 14 anos pra cá. Então é uma história longa que tem começo meio e fim, feliz no começo triste no meio, sei lá e depois um final que daí as coisas melhorou, veio a fuga, de novo a separação. Porque na verdade eu fugi duas vezes primeiro eu fugi dos meus pais e a pouco tempo, agora a 11 anos atrás eu fugi do meu marido que hoje eu já tô divorciada. Então é uma história bem interessante e eu gostaria de trazer essa história ... Eu tenho esperança de trabalhar em cima desta história que tem muito mais coisa pra contar.

Helma Sanders-Brohms

Ao adjetivar as etapas da sua vida ela assume um conjunto de características que dão ao autor-criador a condição de classificar eventos em bons e maus quando estes mesmos acontecimentos poderiam ser considerados em outro tipo de valoração a partir de outra axiologia.

APRENDIZAGENS SOBRE O TRABALHO COLETIVO

Evidenciamos, nesta análise, aprendizagens do trabalho coletivo, da troca de ideias e experiências, que segundo Gerbase (2012) é o ponto culminante da relação entre cinema e educação, sendo, um dos principais elos de ligação entre produção de cinema e educação. Esta relação se evidencia na fala de **Lars Von Trier**:

É um trabalho prazeroso porque além do encontro com os colegas, na aula a gente já se encontra e conversa com os colegas, e aqui é mais uma liberdade de estar perto dos colegas de conviver com eles também e trocar uma experiência, porque na verdade o filme pra nós é uma troca de experiência.

Lars Von Trier

Ainda falando sobre a troca de experiências, **David Cronenberg** aponta para relação de troca entre gerações, que tem na EJA espaço privilegiado, mas muitas vezes não explorado em sala de aula.

Com o grupo a gente dá um incentivo pras pessoas mais de idade pra se juntarem conosco, nós aprendermos com eles e eles aprendem com nós. Porque as pessoas demais idade sempre tem uma experiência pra passar pra gente entendeu?

...a pessoa de idade ela sempre tem uma coisa boa pra passar pra gente...

David Cronenberg

Ele, destaca ainda, a contribuição que este grupo, em que participam três cegos, exerce no contexto educacional, de divulgação das potencialidades de aprendizagem dos sujeitos cegos ou com baixa visão, servindo, segundo ele, como ferramenta de motivação para outras escolas e professores.

(Falando sobre a participação deles- cegos) ...pode incentivar outras escolas também, porque daí, vão ver e: - A, bah! Eles fazem tudo isso! E pode um professor, (pensar) ...vamos fazer também.

David Cronenberg

Nos vídeos em que atua, **David Cronenberg**, que é cego de nascença, sempre que possível, coloca uma cena em que representa um repórter radiofônico e, para isso, ele criou uma rádio fictícia – Rádio Sentir.

Aparentemente assim vendo parece que é fácil mas foi difícil, tudo que é difícil é prazeroso, tudo que é difícil que vai construindo tijolos por tijolos, ideias e vai ajudando muito ai, que vai unindo os pensamentos de cada um dentro destes contextos de ideias e vai ficando legal.

Martin Scorsese

Ao utilizar a metáfora de uma construção, “tijolos por tijolos”, **Martin Scorsese** exemplifica construção de um texto coletivo onde os sujeitos alternam seus locais de emissor e receptor colaborando e unindo pensamentos para um projeto coletivo.

Desta forma, elaboram juntos, primeiro em formato escrito e depois em produto audiovisual uma história que reflete um momento da língua e da sociedade atuais, bem como enunciados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, percebendo a marca subjetiva de cada um dos envolvidos no processo.

Este reconhecimento do caráter coletivo do trabalho desenvolvido na oficina de cinema é evidenciado por **Sam Mendes**:

Eu queria dizer também, que isso aqui não foi um trabalho só de nós cinco que tamo aqui, tem mais toda uma coletividade, tem mais os outros colegas que tu entrevistou. Ta sendo importante pra mim porque...Eu sempre fui autoritário e hoje com eles, eu to aprendendo a ser menos autoritário.

Sam Mendes

Para além da coletividade, **Sam Mendes** aponta uma mudança importante na sua forma de se relacionar com as pessoas. Seu desafio é potencializado pela sua participação neste curta-metragem, como diretor.

Podemos observar que essa construção coletiva proporciona oportunidades para desenvolver estratégias de compreensão, constituindo os sujeitos a partir da linguagem e essa é uma relação fundamental para Bakhtin.

Chamou a atenção, em todas as falas dos entrevistados, a presença de elementos que vão além da mera escolarização de Jovens e Adultos, encaminhando-se para uma perspectiva que se volta para a Educação de Jovens e Adultos, permanente e ao longo da vida. Os índices destas questões nos enunciados dos entrevistados seria a presença de motivações para realizar e aprender com a oficina que não estão diretamente ligadas à certificação ou a escolarização *per se*.

Martin Scorsese demonstra a importância das oficinas culturais, oferecidas pelo centro de educação, das quais foi participante em momento anterior, no sentido de capacita-lo a representar o personagem vivido por ele e também nas suas relações pessoais.

A experiência que peguei um pouco do lado teatral, no coral desenvolvi muito a minha postura, minha maneira de ser. Ampliou muito as “pontariedades” do aprender e viver nestas experiências.

Martin Scorsese

Interessante notar o comentário feito por **Martin Scorsese**, que se remete a experiências coletivas anteriores, ao *lado teatral*, ao *coral*, como uma ampliação das suas “pontariedades”. Este “neologismo” quer signifique espontaneidade, potencialidade ou ainda outro significado qualquer serve para destacar a importância dada por ele a oficina.

Em suma, as falas dos entrevistados remetem à função QUALIFICADORA da EJA, como seu sentido principal, voltado para o desenvolvimento do potencial humano, conforme disposto nas Diretrizes Curriculares desta modalidade de ensino, (Parecer CNE 11/2000):

Na base da expressão potencial humano sempre esteve o poder se qualificar, se requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si... A realização da pessoa não é um universo fechado e acabado. A função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho destas descobertas. (BRASIL, 2000, p.11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, a partir deste extrato das falas dos entrevistados que, no tocante à atividade de realização do cinema, a aprendizagem precisa assumir caráter prático e menos teórico, conforme nos indica Gerbase (2012). Porém, a imersão na prática não prescinde de um empenho intelectual constante, construído na coletividade da oficina. Ao se perceberem coautores do projeto, o grupo compartilha responsabilidades que excedem o período temporal da oficina e permeando suas vidas, capacitando-os a fazer de si e de seu mundo uma crítica consciente e instrumentalizando-os para a superação das exigências educacionais do percurso escolar, em favor de outras aprendizagens, voltadas a convivência, a participação e a construção coletiva.

São aprendizados éticos e estéticos em prol da geração de um audiovisual realizado coletivamente. Embora haja inevitáveis traços autobiográficos, o exercício de autoria do grupo exerce influência na produção de textos escritos, dos roteiros, da filmagem e da edição. Assim, elementos das histórias de vida redimensionam-se na trama ficcional produzida coletivamente. Ao mesmo tempo, os conteúdos audiovisuais produzidos podem ser utilizados como recurso pedagógico em outros contextos educacionais. E, a partir das produções em oficinas deste tipo, da própria atividade de produção audiovisual, conteúdos escolares de diferentes áreas de conhecimento podem ser tematizados. Um trabalho movido pelos

coautores, que trata questões que lhe despertam interesse e fazem parte da sua realidade proporcionando necessidade real de uso da leitura/escrita e para além dela, na construção do roteiro, em uma efetiva prática de letramento, das relações espaciais, ao se dimensionar os cenários, das discussões suscitadas pelo tema do filme a ser desenvolvido.

Este estudo limitou-se ao grupo da oficina de cinema, suas características e especificidades e ao momento histórico em que esta pesquisa foi realizada. Do *corpus* de dados, apenas algumas falas foram utilizadas neste trabalho. Outros enunciados poderiam ter sido escolhidos; outras categorias de análise, eleitas. Estudos vindouros sobre essa experiência podem trazer outros componentes para a discussão. Porém, a despeito dessas limitações, o presente trabalho contribui ao apresentar elementos para novas e significativas metodologias de ensino e aprendizagem, ao sensibilizar o olhar para a potencialidade da oferta de oficinas culturais, no caso, de produção de cinema, na EJA. Busca-se, assim, reafirmar a importância destas atividades culturais, como componentes importantes para a consolidação de sua função qualificadora, ao engendrar processos educativos comunitários, coletivos e continuados na Educação de Jovens e Adultos, e promover novas e outras instâncias de (co)autoria e aprendizagens aos envolvidos neste processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. IN: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006
- BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. Ed. Martins Fontes, 1997. BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: 2000. Parecer de Carlos Roberto Jamil Cury.
- CORREA, Elenice Mattos. **Entre surdezes e cegueiras, fantasmas e lobisomens: trajetos e devires de um cinema em uma educação de adultos**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre, RS. 2013. 177f.
- FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto. Apresentação. In: FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto (orgs). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Rio de Janeiro. Ed. Vozes. 2006
- GERBASE, Carlos. Cinema: **Primeiro Filme**: Descobrimdo, fazendo, pensando. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 2012.
- MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza – Metodologia de Pesquisa. IN:**Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v30, n.2, p.289-300, maio/ago. 2004.
- TAVARES, Danielle Riella Rodrigues. **Oficina de cinema como possibilidade educativa na Educação de Jovens e Adultos**: produção de sentidos e aprendizagens. Porto Alegre: UFRGS/FACED. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Graduação em Pedagogia. Documento Disponível em: 9
- ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.;

O FAZER CRIATIVO COMO POSSIBILIDADE DE RUPTURA DO “ IMOBILISMO REPRODUTOR” – A LINGUAGEM DO CINEMA

Paula M. Prado Silvestrini- FE/USP(doutoranda)
psilvestrini2@yahoo.com.br

Dra Maria de Lourdes Ramos da Silva - FE/USP

INTRODUÇÃO

“O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.” (BARROS, 2010)

Ao considerar transver um verbo apropriado à ação de imaginar, temos a concepção de que o mesmo tem como significado ver além do concreto, isto é, conseguir perceber signos e significados que os olhos não conseguem enxergar, desconsiderar aquilo que é lógico. Acreditamos que no cotidiano dos fazeres educacionais “É preciso transver o mundo”, desta forma “trocar lentes” desgastadas com o tempo, e colocar novos olhares para o fazer criativo.

Esta comunicação oral tem por objetivo apresentar pesquisa em andamento sobre o fazer criativo como possibilidade de ruptura do “imobilismo reprodutor de professores e estudantes do EJA, com foco na linguagem do cinema.

No livro “O pequeno príncipe” o autor relata a trajetória de alguém, que em processo de “olhar o mundo” percorre vários “mundos”, travando diálogos com diferentes adultos. Para o pequeno estes diálogos apresentam lógicas dos adultos, neste enredo o encontro com o acendedor de lâmpadas revela um adulto submetido a uma rotina alienante de trabalho, sem esboçar reação para romper a (i) lógica cruel a que está submetido, o acendedor de lâmpadas apresenta um “imobilismo reprodutor” que choca o pequeno príncipe. O pequeno observa um comodismo diante da realidade, não existe uma busca criativa de superação da quase “escravidão” em relação ao trabalho sem significado. E mesmo tentando “ajudar” na busca de brechas no sistema, não encontra no trabalhador tentativas de resignificar o seu trabalho, as suas ações, o seu mundo.

A metáfora do encontro entre o pequeno Príncipe e o acendedor de Lâmpadas nos permite analisar que, muitas vezes, no espaço da educação de jovens e adultos, espaço este de encontro entre o “adulto professor” e “adultos alunos”, ambos profundamente marcados pelas ideologias da sociedade neoliberal e ao mesmo tempo submetidos a um sistema de (i) lógica neoliberal, também encontramos o “imobilismo reprodutor”.

Podemos refletir que ao desconhecer novos caminhos o professor vive a dificuldade de chegar a novos “lugares” atuando muitas vezes com o imobilismo repetitivo do “acendedor de lâmpadas”. No entanto pensamos ser possível e necessário construir uma educação emancipadora por meio da articulação teoria e prática, considerando a concepção de Vygotsky que considera o ser humano como significativamente marcado pelo construir de significados, por meio também da criatividade relacionada ao processo de desenvolvimento e aprendizagem de saberes escolares, bem como ao longo da vida.

Pautados em Vygotsky (1982) refletimos que a escola deve promover experiências e provocar o pensamento crítico sobre o viver e conviver no mundo numa perspectiva social e ambiental, desta forma essa pesquisa pretende refletir sobre essa realidade a partir da seguinte problematização: Pode a arte cinematográfica atuar no tempo/espaço de sala de aula permitindo que professores e estudantes se construam como sujeitos da aprendizagem ao significar e contextualizar saberes?

Em Silvestrini (2006) buscamos entender as ideologias dominantes que buscam legitimar a sociedade neoliberal. Chauí (2001) destaca a ação de três ideologias que, principalmente na década de 90, procuraram legitimar o processo de implantação do Estado Neoliberal: A ideologia da competência, a do conhecimento e a da sociedade pós-moderna.

Presente em todas as instituições, a ideologia da competência naturaliza a idéia de que alguns devam comandar. Assim, a divisão de classes é determinada pelos “competentes que mandam e os incompetentes” que a eles devem obediência.

Segundo Vasconcellos (2003), esta ideologia alterou o conceito de escola, passando a designar certo modelo escolar, que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é antes de tudo econômico.

Outra ideologia presente no processo de legitimação do neoliberalismo é a ideologia do conhecimento, nesta a sociedade contemporânea se funda no trabalho intelectual, isto é, na ciência e na informação, o que está oculto, é que ciência e a tecnologia foram apropriadas como forças produtivas integrando o próprio capital, e para se ter acesso a elas, é necessário poder econômico. Negado o acesso ao conhecimento e à informação, temos o aumento da exclusão social, política e cultural e a restrição à construção da sociedade democrática. Para Chauí o saber é aqui concebido na sua dimensão de ferramenta para agir, de instrumento para ter êxito social, de capital individual para aumentar as rendas futuras.

Fechando o tripé das ideologias, Chauí aponta a da sociedade pós-moderna. Entende que nesta visão de mundo, imperam a fragmentação e a dispersão da produção econômica, o que leva o trabalhador à perda de referenciais de identidade, de organização e de luta. A fragmentação e a globalização da produção econômica produzem dois fenômenos contrários e simultâneos: a fragmentação e a dispersão do tempo/espaço.

Para MÜHL (1999) no pensamento intitulado pós-moderno, predomina uma visão cética quanto ao futuro da humanidade, e isto justifica que as lutas estejam relacionadas a experiências imediatas.

[...]a vivência cada vez mais intensa da perda da segurança e do conforto, diante das ameaças que se intensificam e se multiplicam; a experiência de tempo e de espaço cada vez mais comprimidos e fragmentários dentro de um mundo de imagens que progressivamente corroem a dialética da autenticidade e do universalismo. (MÜHL, 1999:198).

Rouanet (2000), analisa que a negação da racionalidade não é uma idéia “fora de lugar”. No Brasil, a política educacional do regime autoritário, durante 20 anos, extirpou idéias gerais e valores humanísticos, gerando egressos do sistema que transformam o não saber em regra de vida e modelo para relações humanas. Está presente nesta visão de mundo, a polarização clássica entre vida e cultura, que se expressa, segundo o autor, na recusa da teoria e fetiche da prática, levando a um ativismo (ensaio e erro).

As humanidades são ao mesmo tempo ordem e transgressão. São habitadas por um ideal normativo implícito, por um sonho de harmonia, de equilíbrio e perfeição, mas como esta ordem está permanentemente em contradição com todas as ordens existentes, ela é permanentemente transgressora. (ROUANET, 2000, P.346).

Ao considerarmos as ideologias legitimadoras da sociedade neoliberal, refletimos que as mesmas reverberam em uma alienação do próprio processo de criação e simbolização do sujeito que chamamos de “imobilismo reprodutor”.

Para ruptura e superação deste imobilismo consideramos que o professor não é apenas aquele que transmite conhecimentos e avalia resultados, mas aquele que se engaja, compromete-se em uma mútua investigação com os alunos. Neste sentido as situações de aprendizagem para adultos devem se valer do desenvolvimento e da aprendizagem construídos, promovendo o aprendizado por meio da experimentação; resolução de problemas; valorização e desenvolvimento das capacidades de crítica e de análise de situações, estabelecimento de paralelos com a experiência previamente adquirida.

A busca para superar a exclusão do mundo letrado e escolarizado não deve ser apenas a garantia de acesso a uma oportunidade formal de escolaridade, mas a garantia de apropriação da escola, pelos sujeitos adultos, como espaço social de todos os atores que nela interagem.

Nesta concepção de educação as práticas escolares deveriam tomar os adultos como sujeitos humanos plenos, em constante constituição por meio da interação no cotidiano concreto, na construção de significações.

Um ponto essencial é entender quem são os jovens e adultos que se encontram na sala de aula, os mesmos devem ser objeto de um conhecimento aprofundado, possível ao se investigar sobre: modos de inserção na vida social, atividades, acessam a diferentes tecnologias e linguagens, referências a partir das quais são estabelecidos diálogos com os instrumentos, signos e modos de pensar que são próprios da escola.

Corsino (2006) ao refletir sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, documento legal que traça uma direção para que as escolas reflitam sobre suas propostas pedagógicas, destaca que este documento se pauta, entre outros no seguinte princípio: Estéticos da Sensibilidade, que envolve além da criatividade, o respeito a diversidade de manifestações artísticas e culturais, para tanto a escola se torna espaço/tempo para que os sujeitos escolares construam bases culturais que lhes permitam posicionar-se frente às transformações em curso no mundo atual.

Neste contexto práticas pedagógicas pautadas nos princípios estéticos, podem garantir a valorização do ato criador, ao garantir a participação em diversificadas experiências que permitam o estudante se expressar, comunicar e criar, organizar pensamentos e idéias, apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade.

Tendo por base reflexões a respeito da complexidade do processo de ensino e da aprendizagem na Educação de Jovens e adultos, esta pesquisa busca desenvolver considerações sobre o processo criativo na prática pedagógica, bem como, da apropriação do conhecimento, tendo como foco os atores do processo de ensino e aprendizagem, professor/estudante, pautada na concepção da psicologia histórico-cultural, que abrange as inter-relações sócio-culturais-simbólicas.

A reflexão de como o ser humano constrói “sentidos” sobre sua existência foi objeto de estudo de Vygotsky, que realizou investigação em torno dos processos psicológicos eminentemente humanos, dando destaque crescente ao papel dos signos nesses processos, desta forma sistematizou os principais elementos da Teoria Histórico- Cultural.

As atividades e práticas culturais, os instrumentos, signos e modos de pensar a elas relacionados, são constitutivas da mente humana, desta forma a identidade construída no ser adulto: trabalhador, estudante, participante de sindicato, pai de família, membro de grupo religioso, militante de partido político, etc., além de apresentar diferentes combinações e diversos significados, atuam na construção de conhecimento e de aprendizagem e demonstram que o pensamento humano é heterogêneo por natureza.

Para Oliveira (2004) o adulto traz consigo uma história que por ser mais longa, complexa, repleta de experiências e conhecimentos cumulados, apresentam reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas.

Para Vygotsky (1982, p.31-32), a imaginação criadora é motivada pela capacidade de fantasiar a realidade, resultante da capacidade de fantasiar situações. O indivíduo irá criar segundo a sua capacidade de imaginar e fantasiar com base numa série de fatores, entre eles, a experiência acumulada, enquanto um produto de sua poçaé e seu ambiente.

Imaginação e a fantasia exercem sobre a atividade criadora forte influencia, sendo a mesma desenvolvida a partir dos conhecimentos construídos individual e socialmente e permeada por estímulos do meio ambiente que atuam sobre a capacidade imaginativa e criativa de cada um. Criar seria então o ato de estabelecer uma nova existência, comprometida com a originalidade do fenômeno, torna-se capaz de gerar o novo, o autor, que produz a forma, institui, inventa, faz nascer o novo.

Desta forma a capacidade simbólica, característica essencialmente humana, assim como a capacidade de memória, atenção, percepção e pensamento, que no processo evolutivo vão se transformando em processos mentais superiores, foram mecanismos necessários para a sobrevivência da espécie humana, e, portanto, emergem de uma necessidade do ser humano em exteriorizar-se.

Vygotsky (1982) afirma que a criação encerra em si um coeficiente social, isto é, o produto criativo, além de propiciar a relação criativa sócio-cultural, permite que "los hombres inventen siempre tambien para un fin determinado, se trate de Napoleón planeando una batalla o de un cocinero preparando un plato nuevo (p.51)". O fazer criativo, refletido pelo autor, tem por concepção que o produto criativo, é essencial no que concerne ao envolvimento do ser humano em um contexto sócio-cultural-concreto.

O autor apresenta formas básicas do fazer criativo,destacamos entre elas, a vinculação da fantasia com a realidade, a fantasia se constrói sempre a partir do mundo real, por meio de elementos retirados da realidade, extraídos da experiência anterior do homem.

Durante o processo de criação, as interferências exteriores são uma constante fonte de inspiração para o ser criador, que as armazena em s eu mundo interior, o que ocorre muitas vezes de forma inconsciente. Vygotsky (1982), apercebendo-se da importância da criatividade na vida do homem, diz que "la imaginación creadora penetra con su obra através de toda la vida personal y social imaginativa y práctica en todos sus aspectos: es ubícua." (p.52)

Considerando, como lavelberg (2003), que a arte completa nossa vida, por meio desta "linguagem" expressamos plenamente todas as nossas emoções e paixões. A linguagem cotidiana ou a linguagem científica dão conta de um a parte da realidade, mas a arte é capaz de dar conta daquilo que não pode ser enunciado, mas que ainda assim e por isso mesmo é essencial. A arte é, sem dúvida, uma base imprescindível por incluir as formas simbólicas que dizem respeito à humanização de todos os tempos e lugares.

A arte no processo de alfabetização cria possibilidades, entre elas, a de permitir que o professor descubra como são os sujeitos/alunos, com o pensam ou como podem pensar sobre suas habilidades no contexto de ensino-aprendizagem do outro e de si mesmo, permitir que os alunos dêem sentido a conteúdos que se mostram descontextualizado, desta forma o estudante se torna sujeito da aprendizagem criador, capaz de enfrentar situações conflituosas e resistir às imposições de velocidade e de fragmentação que caracterizam a contemporaneidade como sujeitos propositores reflexivos e inovadores, neste contexto, consideramos significativo que a Educação Escolar ofereça aos alunos oportunidades de conhecer e aprender por meio de uma das principais linguagens da atualidade: a linguagem cinematográfica.

Seu uso, como prática educativa, facilita significativamente o diálogo entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos mais gerais. Por intermédio da leitura e análise de imagens e de ferramentas utilizadas pelo cinema, o trabalho com essa linguagem, entre outros aspectos, contribui para o desenvolvimento da compreensão crítica do mundo e das novas tecnologias, tendo em vista os benefícios que proporciona à formação do aluno. A cada exibição cinematográfica, novos olhares, sensações e experiências se renovam e se fortalecem e ainda podem gerar reflexões que se prolongam por toda a vida.

Os universos reais e fictícios projetados na tela simulam contextos e cenários que retratam valores individuais e coletivos, que podem e devem ser discutidos e ampliados por meio do debate com a comunidade escolar. A linguagem do cinema pode atuar como motivadora, inovadora, multidisciplinar e transdisciplinar para professores e alunos; ao promover o debate, se estaria construindo a capacidade de perguntar, o desejo de pesquisar, e a coragem de se confrontar com as respostas encontradas.

A educação passa a ser significativa ao basear-se em vivências, experimentações, pesquisas e “leituras do mundo” por meio das múltiplas linguagens, permeadas pelas relações institucionais, locais, raciais, comunitárias, pedagógicas, políticas, que devem fazer do cotidiano escolar um espaço social para todos.

Entre as demais expressões artísticas, o cinema destaca-se como uma maneira de expressarmos nossas idéias, sensações, opiniões. Tarkovski (1998) diretor de cinema da União Soviética, relata em seu livro impactos que seus filmes causavam em adultos espectadores, registrados por meio de cartas “Uma espectadora de Gorki escreveu: “Obrigado por O Espelho. Tive uma infância exatamente assim. ... Mas você...como pôde saber disso?”.

O autor/diretor surpreende-se com as inúmeras manifestações que relatam desde incompreensões e estranhamentos diante de seus filmes, como também identificação dos espectadores, possibilitando interações e reflexões profundas.

Um professor de Novosibirsk escreveu: "Nunca escrevi a nenhum autor para dizer o que sinto sobre um livro ou filme. Este, porém, é um caso especial: o filme livra o homem do encantamento do silêncio, permite que ele liberte o espírito das ansiedades e das coisas vãs que o oprimem. Participo de um debate sobre o filme. Tanto os "físicos" quanto os "líricos"* foram unânimes: o filme é profundamente humano, honesto e relevante — tudo isso se deve ao seu autor. E todos os que falaram, disseram: 'Este filme fala de mim.' "(Tarkovski, 1998, pag 6)

O autor/diretor, ao refletir sobre a necessidade da criação do livro como um registro e reflexão de sua teoria/prática no cinema, revela que o mesmo o ajuda a descobrir rumos de sua trajetória ao dialogar com as possibilidades contidas na extraordinária forma de arte, ainda tão pouco explorada, mas que permite que ele possa encontrar a si próprio, plenamente e com independência, pois a criação artística, não está sujeita a leis absolutas, mas está ligada ao objetivo mais geral do conhecimento do mundo, apresentando inúmeras facetas e vínculos capaz de ligar o homem a sua atividade vital.

Afirma que apropriar-se da dimensão da poesia é mais do que tomar consciência de um gênero textual, passa a significar uma consciência do mundo, uma forma de relacionar-se com a realidade. Para o autor a poesia torna-se uma filosofia que conduz o homem ao longo de toda a sua vida. O cinema é portador de uma poesia própria, constitui-se em uma arte autônoma.

A escola pode criar a possibilidade de professores e estudantes reconhecerem arte no cotidiano e em si mesmo, resgatando assim a auto-estima e conhecimentos prévios, desta forma a linguagem do cinema pode atuar como possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem, a partir dos conhecimentos construídos individual e socialmente. Além disso pode ser também o estímulo do meio ambiente que atua sobre a capacidade imaginativa e criativa de cada um, uma linguagem para inserção do professor e do estudante do EJA como sujeitos na sala de aula e ao longo da vida, ao permitir por meio do enriquecimento cultural o fazer criativo, incentivar a formação crítica e apreciativa, permitir a busca de suas experiências vividas.

Podemos considerar o tempo/espço do ensino fundamental, inclusive o oferecido a adultos: Espaço/tempo de alimentar o corpo, a alma, os sentidos, os significados. Nutrir (conhecer) o corpo com experiências; Espaço/tempo dos sentimentos, da individualidade.

No espaço/tempo da escola emancipadora tanto professores quanto alunos buscam outro caminho para propiciar a aprendizagem, desta forma ao revestirem-se de buscadores e experimentadores, os papéis não são invertidos, são reinventados.

Neste contexto o professor transgride a possibilidade de ser apenas um transmissor de conhecimentos e com sua experiência de vida descortina possibilidades, a escola emancipadora, pode assim, tornar-se espaço/tempo para que professores e estudantes, tenham acesso à cinematografia

de longas e curtas-metragens, obras cinematográficas que permitam a imersão num mundo de influências culturais, que criem oportunidades de posicionamentos dos sujeitos diante de filmes, que permitam reflexões criativas sobre uma realidade de “imobilismo reprodutor” e permitam novas significações a fim de que o fazer criativo possa gerar rupturas e superações.

Ao considerar a construção do fazer criativo e suas significações, isto é, que o desenvolvimento e a aprendizagem do processo simbólico, essência dos seres humanos, se faz no contexto de uma sociedade neoliberal entendemos necessário refletir as contradições na construção do olhar criativo no universo das ideologias neoliberais e a possibilidade da escola, por meio da linguagem do cinema, criar rupturas e desvelamentos para superação do imobilismo como descrito no “acendedor de lampiões”.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AITA, Elis Bertozzi. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 32-47, abr. 2011

BARROS, Manoel de. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2010. 493p.

BEISIEGEL, Celso de Rui. A Política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil, in OLIVEIRA, D. A. (org.) *Gestão Democrática da Educação*, São Paulo, Ed. Vozes, 2008.

BRASIL. Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade – mais ano é fundamental*. Brasília, 2006. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> Acesso em 03/12/2006.

CARVALHO, Marlene. *Primeiras letras – alfabetização de jovens e adultos em espaços populares*, São Paulo, Editora Ática, 2009.

CHAUI, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

COSTA, Jorge Adelino. *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa, 1996.

FONSECA, Maria da Conceição F.R. Lembranças da matemática escolar: a constituição dos alunos da EJA como sujeitos da aprendizagem. *Educ. Pesqui.*, Jul 2001, vol.27, no.2, p.339-354. ISSN 1517-9702

IABELBERG, R.. *Para Gostar de Aprender Artes: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MEC/ Ação Educativa, Secretaria da Educação de Jovens e Adultos. *Proposta curricular, 1º segmento do Ensino Fundamental*. Brasília, 2001. Site: www.mec.gov.br –

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação de jovens e adultos: Ensino Fundamental – Proposta curricular para o primeiro segmento*. São Paulo/Brasília, Ação Educativa/MEC, 1999.

MÜHL, Eldon Henrique. **Racionalidade comunicativa e educação emancipadora**. Tese (Doutorado). 1999 – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

OLIVEIRA, Marta Khol. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. Educ. Pesqui., Ago 2004, vol.30, no.2, p.211-229. ISSN 1517-9702

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. **Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino**. Cadernos Cedes, ano xxi, nº 55, novembro/2001

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2000, ano XX, nº 69, Dezembro/99.

TARKOVSKIAEI, Andreaei Arsensevich. 1932-1986. Esculpir o tempo/Tarkovski; [tradução Jefferson Luiz Camargo]. - 2ª ed. - São Paulo : Martins Fontes. 1998.

SILVESTRINI, Paula Medeiros Prado. Conselho de escola: espaço de limites e possibilidades na construção da gestão democrática. Dissertação de mestrado. UNESP, Rio Claro, SP. 2006.

VYGOTSKY, Lev Seminoevicht. La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal Editor, 1982.

QUEREMOS SABER DE SUAS NECESSIDADES EM EDUCAÇÃO PARA SAÚDE.

**Alexandre Severo Masotti
Patricia dos Santos Jardim
Alvaro Bonadiman Aguiar
Patricia Custódio
Paulo Takeo Ito Jr.**

A produção audiovisual do Programa de Extensão 710LAB, da Faculdade de Odontologia em colaboração com a Faculdade de Cinema e Audiovisual UFPel, Pelotas RS, procura atender a pluralidade de possibilidades apresentadas pelo meio acadêmico, com ações voltadas principalmente para o campo da saúde. Porém iniciativas de produção de conteúdo audiovisual por parte de órgãos públicos necessitam de legitimidade ao assumir um ponto de vista sob a perspectiva do consumidor final. Dentre as diversas formas que essa legitimidade pode ser obtida, cita-se o fórum aberto a usuários e comunidade em geral. Casos em que este espaço de discussão pode ser reforçado pela contribuição de especialistas de diversas áreas e impressões baseadas nas experiências de consumidores de audiovisual são especialmente valiosos pelo potencial de apontar sólidos caminhos a seguir. Pimenta, Leandro e Schall (2007) observam que "... explorar a interface entre materiais audiovisuais – vistos aqui como sistema cultural próprio – e a "população alvo", pode contribuir de maneira mais consequente no aprimoramento da atenção à saúde no Brasil. É de extrema importância encorajar o espírito crítico com relação aos materiais educativos, onde certos discursos e representações negativas e a-críticas em saúde podem apenas reproduzir ideologias, posturas e sistemas hegemônicos discursivos de nossa sociedade. As imagens podem ir muito além da simples transmissão da informação; pensar novos rumos pedagógicos e experimentais pode levar a uma ampliação do nosso horizonte teórico e metodológico, gerando uma verdadeira práxis do audiovisual e da imagem no campo da saúde coletiva.". Desta forma o Programa de Extensão 710LAB propõe-se a discutir quais assuntos são pertinentes ao ambiente escolar no quesito educação em saúde como forma de estabelecer metas de produção baseadas em necessidades do consumidor final.

Denise Nacif Pimenta; Anita Leandro; Virgínia Torres Schall, A estética do grotesco e a produção audiovisual para a educação em saúde: segregação ou empatia? O caso das leishmanioses no Brasil. Cad. Saúde Pública

UMA EXPERIÊNCIA COM AUDIODESCRIÇÃO PARA PESSOAS COM BAIXO LETRAMENTO NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES PAULO FREIRE (CMET), EM PORTO ALEGRE, RIO GRANDE DO SUL¹

Ana Maria Lima Cruz
Letícia Schwartz
Marilena Assis

O relato a seguir é resultado do trabalho de conclusão da disciplina Inclusão Cultural das Pessoas com Deficiência e os Diferentes Públicos da Audiodescrição, ministrada pelas Professoras Marta Gil e Cristiana Cerchiari, do I Curso de Especialização em Audiodescrição promovido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em parceria com a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Eliana Lúcia Ferreira e da Dr.^a Livia Maria Villela de Mello Motta.

A tarefa em questão consistia em realizar uma sessão de cinema com audiodescrição para espectadores videntes, contemplando um segmento de público que pudesse ser beneficiado pela audiodescrição.

O INÍCIO DA EXPERIÊNCIA

Maria da Paz, 82 anos, aguarda ansiosamente pela aula de música da segunda-feira. Dona de um vozeirão de contralto e de uma vitalidade de causar inveja, tem uma rotina intensa, que inclui as aulas do CMET, um curso de dança e apresentações com o coral da escola, sem descuidar da família e da vida comunitária.

¹ O presente relatório é complementado por um vídeo com fragmentos da atividade, que pode ser acessado pelo endereço <http://youtu.be/4L30mWVG1ME>

No dia 05 de maio, porém, Maria da Paz foi pega de surpresa. As cadeiras da sala, normalmente dispostas em círculo, formavam uma plateia. Em frente ao quadro branco, um projetor ligado. Cinema? E a aula de música, cadê?

A bem da verdade, também nós fomos pegas de surpresa. Fazia duas semanas que havíamos combinado com a professora e com a direção todos os detalhes sobre a sessão com audiodescrição. A atividade aconteceria no horário da aula da professora Daisy Erig e contaria com cerca de 30 alunos. Em uma reunião posterior, porém, ficou decidido que a manhã de segunda-feira – da nossa segunda-feira – seria dedicada a uma importante assembleia de alunos. Em vez de 30 alunos, tivemos uma plateia de 14. O número reduzido terminou por se mostrar favorável, oportunizando um bate-papo mais participativo.

O grupo, acolhedor e extremamente animado, era formado por idosos entre 66 e 82 anos, além de dois adultos com deficiência intelectual, todos alunos das Totalidades Iniciais, equivalentes aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Pessoas de baixa renda, com carência não apenas de recursos materiais, mas também sociais e culturais. Esses fatores levaram-nos à primeira de muitas reflexões: o analfabetismo, funcional ou não, tem sempre sua razão de ser. A idade avançada, a deficiência intelectual e a necessidade de abandonar os estudos para trabalhar são apenas alguns exemplos. Percebemos que não seria possível avaliar o público com baixo letramento apenas sob essa ótica, uma vez que esses espectadores se enquadravam também em outros grupos potencialmente beneficiados pela audiodescrição.

Como teríamos apenas duas horas para a atividade, optamos pela apresentação de três curtas-metragens: *A Improvável Todavia Autêntica História do Anão que Virou Gigante*, *Imagine uma menina com cabelos de Brasil* e *Os Olhos do Pianista*². A seleção obedeceu a dois critérios diferentes: o conteúdo social, que poderia provocar a reflexão e alimentar o debate, e a adequação à proposta da professora Daisy, que desenvolve com os alunos o projeto “Corpo e Som”.

Inserimos um momento de conversa informal ao final de cada um dos curtas, com a intenção de possibilitar a aproximação gradual do público com a audiodescrição, além de uma compreensão mais ampla do conceito e dos benefícios proporcionados por essa ferramenta.

VÍDEO 1: A IMPROVÁVEL TODAVIA AUTÊNTICA HISTÓRIA DO ANÃO QUE VIROU GIGANTE

Começamos por *A Improvável Todavia Autêntica História do Anão que Virou Gigante*. A animação conta a história de um rapaz de 1,20 de altura que, aos 20 anos de idade, começa a crescer até tornar-se um gigante.

² As animações utilizadas para a atividade estão disponíveis no You Tube e podem ser acessados a partir dos seguintes links: <http://youtube/KC19s0WGsFQ> e <http://youtube/y-j1zR0YL8>.

Não mencionamos a audiodescrição. Nossa intenção era observar se os espectadores identificariam ou não a presença dessa narração adicional.

Iniciamos nossa abordagem buscando verificar a compreensão da história e as possibilidades de relação com o cotidiano do grupo. Perguntamos sobre os percalços de ser anão ou gigante. O assunto despertou o interesse de Terezinha, 73 anos, que lembrou de um vizinho com 2,30 metros de altura e relatou as situações de preconceito pelas quais ele passava, “porque quando ele trabalhava no porto, ele era a única criatura assim”. Segundo ela, a situação seria melhor hoje em dia, pois “hoje os jogadores de basquete são o máximo”.

Apesar de fazer parte do grupo com relação à faixa etária e ao baixo letramento, Terezinha evidencia um nível sociocultural diferenciado. Seus comentários, ao longo de toda a atividade, demonstraram profunda compreensão, capacidade de interpretação e habilidade para fazer relações entre os filmes apresentados e a realidade. Terezinha era a única participante com baixa visão e acreditamos que a audiodescrição tenha sido um fator decisivo para que ela chegasse a tal nível de compreensão sobre essa e as demais animações.

Em seguida passamos a averiguar a percepção do público sobre a audiodescrição. Apresentamos um pequeno trecho do filme, sem e com audiodescrição, para que pudessem comparar. Fizemos pausas para que tivessem tempo de vincular cada trecho do discurso à imagem que aparecia na tela. A empolgação era crescente, era possível ver nos olhos de cada um o momento em que percebiam a função daquela “voz”. Foi Terezinha quem conseguiu colocar em palavras: “a voz da mulher vai descrevendo o que está acontecendo!”.

A partir da compreensão do conceito, Marilena pôde relatar para o grupo a importância da audiodescrição para quem tem deficiência visual. O fato dessa informação partir de uma professora cega teve grande efeito sobre os alunos, pois imediatamente conseguiram vincular o recurso a colegas com quem convivem no próprio CEMET.

Chamou a atenção o fato de reagirem mais intensamente ao trecho sem audiodescrição. Riam nos momentos oportunos e teciam breves comentários acerca da situação do personagem. Atribuímos isso ao fato de estarem assistindo pela segunda vez e de termos discutido o filme juntos. Além disso, a versão sem audiodescrição deixa espaços de silêncio, que bem podem ser qualificados como “respiros”. Esses momentos favorecem a reflexão e possibilitam uma rápida troca de ideias entre os participantes, o que funciona como um suporte à compreensão. Nesse sentido, percebemos que a audiodescrição poderia ser recebida por esse público como um agente poluidor da mensagem.

VÍDEO 2: IMAGINE UMA MENINA COM CABELOS DE BRASIL

Para introduzir o segundo curta-metragem e consolidar a compreensão sobre a audiodescrição, projetamos um quadro de *Imagine uma menina com cabelos de Brasil* e pedimos que o grupo o descrevesse, para que Marilena pudesse ter acesso à imagem. Todos foram muito participativos. Concluíram, num primeiro momento, que se tratava de uma mulher com o cabelo “todo em pé” e que dava a impressão de que atrás dela havia um mapa do Brasil. A partir dos nossos questionamentos, Gregory, que tem deficiência intelectual, arriscou que o mapa estivesse na cabeça da personagem e que fosse constituído de cabelos. O resultado dessa aproximação com o filme apareceu já na primeira imagem. A leitura do título (*Uma menina com cabelos de Brasil*) foi suficiente para provocar uma reação imediata, pois confirmava o que haviam concluído pela observação atenta da imagem.

Como consequência, a projeção contou com um público ainda mais atento e envolvido. Começavam a relaxar e a efetivamente aproveitar a sessão. A concentração dos alunos foi fundamental nesse momento, pois a animação é bastante exigente. Ela retrata a relação do Brasil com outros países através de um grupo de meninas cujos cabelos têm a configuração dos mapas. O desprezo dos países do G8, a amizade da Índia e da África e o descontentamento do Brasil com sua própria cabeleira são algumas das questões levantadas pelo filme. Aqui, a descrição das imagens ganha uma importância ainda maior, pois a identificação dos diferentes mapas é imprescindível para a compreensão da história.

Mais uma vez, foi Terezinha quem saiu na frente: “Eu achei uma coisa fantástica, a pessoa ter a ideia de fazer uma coisa assim, formar os mapas nas cabeças, com os cabelos das pessoas... E mostrar o preconceito que tem uns com os outros.”

Ainda com a intenção de confirmar a contribuição da audiodescrição, perguntamos a Gregory o que cada uma das meninas comia na hora do recreio. A imagem em questão não é óbvia e a audiodescrição identifica aquilo que só um olhar treinado conseguiria perceber. Para ajudar, reprisamos a cena. Com isso, Gregory teve bastante facilidade em responder.

Marilena relacionou o projeto da professora Daisy, “Corpo e Som”, com o áudio do filme apresentado, onde efeitos sonoros desenham imagens para o espectador cego: um fio de cabelo da menina Brasil que se empina fazendo “tóin”, a imitação de macaco feita pela menina Estados Unidos, a tagarelice das colegas do G8, o choro contido da menina África. Isso deixou os alunos mais atentos à presença de informações sonoras nos filmes.

VÍDEO 3: OS OLHOS DO PIANISTA

Para encerrar a programação, exibimos *Os Olhos do Pianista*. Na animação, uma menina é responsável por orientar um velho pianista de cinema. Ele é cego e é ela quem acompanha as imagens

do filme, comunicando cada mudança de cena através de diferentes toques no corpo do pianista.

Terezinha, atenta, foi a primeira a se manifestar: “O pianista era cego, né?”. Os colegas, no entanto, não haviam identificado essa característica do personagem, fundamental para a compreensão do enredo. A audiodescrição menciona que a menina estende a mão para o pianista cada vez que chegam a algum lugar, mas não “entrega” a intenção de guiá-lo. É dito, também, que o homem usa óculos escuros dentro do cinema e que é a menina que mantém os olhos fixos na tela. Descrições objetivas, que traduzem precisamente o que aparece na tela e deixam qualquer conclusão por conta do espectador.

Parece-nos, no entanto, que esse grupo de espectadores exigiria uma audiodescrição de caráter mais informativo, que estimulasse não apenas a compreensão das imagens, mas a contextualização das mesmas para entendimento da obra como um todo.

ALGUMAS CONCLUSÕES

A audiodescrição pode servir como apoio para conduzir o olhar de espectadores com baixo letramento e/ou deficiência intelectual, ajudando-os a mergulhar na obra, dando suporte à aquisição de vocabulário e conhecimento, acompanhando-os em seu mergulho nas emoções.

Observamos que a associação entre imagem e palavra pode favorecer a aprendizagem, uma vez que promove a compreensão de conceitos e significados. A tradução de imagens em palavras é responsável por nomear aquilo que descreve, permitindo a incorporação de novos termos ao universo linguístico dos espectadores e beneficiando um público bastante amplo, que inclui pessoas com deficiência visual ou intelectual, adultos com baixo letramento e estudantes do português como segundo idioma.

No entanto, o modelo atual de audiodescrição, que tão bem atende às necessidades das pessoas cegas e com baixa visão, não nos parece inteiramente eficaz para o público pesquisado. A audiodescrição tem por objetivo a tradução visual, evitando, sempre que possível, a interpretação dos fatos. Para pessoas com dificuldade de compreensão, talvez fosse interessante desenvolver um tipo de tradução que servisse de apoio, justamente, à interpretação.

O presente relato não tem a pretensão de definir regras ou parâmetros para a produção da audiodescrição, ou mesmo oferecer argumentos a favor de um serviço específico para um público caracterizado pela dificuldade de compreensão. Nossa atividade foi dirigida a um grupo restrito e seus resultados não representam conclusões definitivas, tendo, apenas, um valor de amostragem. Nosso objetivo é tão somente propor a experimentação e a troca de experiências adquiridas pela prática e apontar para a necessidade de investigações mais amplas e mais profundas no sentido de melhor atender a todos os beneficiários da audiodescrição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GUEDES, Livia Couto. Os usos pedagógicos da audiodescrição: uma tecnologia assistiva a serviço da inclusão social. Revista Nacional de Tecnologia Assistiva, Abril/2011, 6ª edição. <<http://www.revistanacionalta.org.br/pagina.php?idA=43>>, Acesso em: 10/Maio. 2014. <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>
- MANDARINO, Mônica C.F. A linguagem da Tv e do vídeo: organizando o trabalho com vídeo em sala de aula. In: Educação em Revista, ano XIX, n. 15, ago. 2004
- RAIÇA, Darcy (Org.); SANDIM, Angela Salgado de .A. et al. Tecnologia para Educação Inclusiva. São Paulo: Avercamp, 2008.
- SILVA, Odair Marques da. A produção de vídeo pedagógico a partir da sala de aula. In: D'ABREU, João Vilhete Viegas (org.). Tecnologias e mídias interativas na escola: Projeto TIME. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2010.
- SCHWARTZ, Letícia. O outro lado da moeda. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (organizadores) Audiodescrição: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.
- VALENTE, Jose armando. Os diferentes letramentos como expansão da inclusão digital: explorando os potenciais educacionais das tecnologias da informação e comunicação. In: RAIÇA, Darcy (Org.); SANDIM, Angela Salgado de .A. et al. Tecnologia para Educação Inclusiva. São Paulo: Avercamp, 2008.
- VERGARA NUNES, Elton et al. Possibilidades de aplicações da audiodescrição. In: VANZIN, Tarcísio; DANDOLINI, Gertrudes Aparecida. (Org.). Mídias do conhecimento. Florianópolis: Padion, 2011b. p. 116-141.

A ESCOLA NO CINEMA: PROJETOS, FESTIVAIS E MOSTRAS



A ESCOLA NO CINEMA: PROJETOS, FESTIVAIS E MOSTRAS

O grupo de trabalho dedicou-se a refletir sobre as experiências de mostras de cinema, festivais, projetos e cineclubes destinados a estudantes. Trabalhos sobre experiências realizadas dentro e fora do ambiente escolar foram compartilhados a fim de debater os desafios de produção, continuidade e estruturação das ações. A importância da renovação do repertório cinematográfico dos estudantes foi enfatizada, bem como a manutenção deste trabalho tendo como material conteúdo audiovisual de qualidade. A relevância dos projetos e os resultados positivos decorrentes deles foram avaliados em conjunto considerando possibilidades de desenvolvimento para as propostas. A troca de experiências de profissionais de contextos distintos favoreceu a contribuição mútua entre as iniciativas.

O grupo foi coordenado por Leonardo Bomfim, mestre em Comunicação pela PUCRS, programador da Sala P. F. Gastal, e editor e colaborador do Zinematógrafo, impresso do grupo de estudos de Cinema Aurora.

A CRIAÇÃO DE FESTIVAL DE VÍDEO ESTUDANTIL

Dr. Josias Pereira

Universidade Federal de Pelotas - UFPel

A produção de vídeo é uma realidade da sociedade atual. Hoje, os jovens, através de celular e tablets, realizam gravações de vídeos, exibindo-os em redes sociais. Desde a década de 1920, pesquisadores como Roquette-Pinto defendiam o uso dos meios de comunicação na sala de aula, na época, representados pelo rádio e o cinema. Em 1922, Roquette Pinto organizou uma exposição internacional para celebrar o centenário da independência do Brasil e convidou duas companhias americanas para fazer demonstração de seus aparelhos. Estas foram as primeiras transmissões radiofônicas realizadas no Brasil realizadas no dia 7 de setembro 1922.

“Na minha sala havia um mapa do Brasil. Meus olhos se cravaram naquela imensidão de terra, enquanto aquela voz longe cantava e dizia coisas e depressa passou no meu pensamento essa idéia: como é que a gente não aproveita isso para levar o pensamento por essa extensão de terra, levando essa gente toda que está morrendo por aí afora de ignorância?”. (ROQUETTE PINTO, 2003, p.3)

Roquette Pinto já visualizava o rádio como um instrumento de educação para o povo.

“A partir de agora todos os lares espalhados pelo imenso território do Brasil receberão livremente o conforto moral da ciência e da arte, pelo milagre das ondas misteriosas que transportam, silenciosamente, no espaço as harmonias” (ROQUETTE PINTO, 2000, p.4)

Porém nem todos achavam que o rádio e o cinema seriam bons instrumentos para o processo educacional. Lourenço Filho, em 1927, alertava como o cinema também poderia ser usado de forma negativa na formação moral da sociedade, exibindo imagens e ações contra os costumes morais da

época. Achava que o professor deveria selecionar com cuidado os filmes que os alunos poderiam assistir. Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho, em 1931, publicam o livro “Cinema e Educação” explicando para os professores como deveriam utilizar o Cinema dentro de um contexto educacional. O livro apresenta algumas das características morais que o filme educativo deveria conter, dentre elas, o conteúdo a ser usado na construção moral do aluno.

Serrano se preocupava com o que os alunos iriam entender da moral dos filmes. Pelo seu lado religioso, acredito que ele dava ênfase às histórias que construiriam um ser humano melhor.

...há dezoito anos [1912], quando eu dirigia o grupo escolar de Leme, tive oportunidade de constatar a grande influência exercida pelo cinema no espírito infantil. Levamos, certa vez, cerca de 60 meninos ao cinema local, que anunciava a exibição de uma das películas em que aparecem muitos cavalos e se disparam muitos tiros... No dia seguinte, qual não foi meu espanto quando, no recreio, deparei com uma porção deles a imitar as cenas de aventuras dos cangaceiros da tela. (ALMEIDA, 1931, p. 147)

Os livros “Cinema contra Cinema”, de Joaquim Canudo (1931), e “Cinema e Educação”, de Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho (1939), são as primeiras tentativas, no Brasil, de organizar o uso do filme dentro do espaço escolar. Esses debates contribuíram para que, no dia 3 de janeiro de 1933, o Convênio Cinematográfico Educativo fosse aberto com um discurso de Roquette Pinto, defendendo o uso do cinema no processo educacional. Esses movimentos e encontros levam Roquette Pinto a organizar a criação de um órgão que ajudasse a desenvolver o cinema e que, principalmente, exibisse imagens de diversas regiões do Brasil para as escolas do país. Assim tem início a criação do Instituto Nacional Cinema e Educativo (INCE) em 1936, tendo como diretor Roquette Pinto.

A função do INCE era documentar as atividades científicas e culturais realizadas no país, para difundí-las, principalmente, na rede escolar. Roquette apresenta os meios de comunicação como uma forma de orientar e unir a sociedade em certo objetivo: “Mostrar o Brasil para os brasileiros”.

Daquela época para os dias atuais muitas coisas mudaram, a tecnologia evoluiu e contribui para que o sonho de Roquette Pinto se tornasse realidade, que o cinema pudesse ser utilizado como complemento do processo educacional. Porém vivemos uma realidade possibilitada pela revolução dos meios tecnológicos que possibilita o aluno a criar seus vídeos e exibir em redes sociais. Esses vídeos podem ser vistos por qualquer pessoa perto ou não da escola.

Hoje os jovens vivenciam um novo mundo onde decodificar uma imagem é tão importante quando decodificar as letras do alfabeto. A escola vive uma dicotomia entre a escrita que as políticas públicas cobram, e a realidade dos alunos onde a escrita e a leitura se processam de outra forma, através e com a tecnologia.

Deveria ser uma aula mais dinâmica, pois só leitura não dá. O professor podia inventar coisas novas, mas é sempre a mesma coisa, tipo ler um texto e depois cada grupo responde e debate. Podia ter uma coisa melhor que ficar lendo texto. (Pereira, 2012, p 15)

O educador deve se reconhecer como um ser de comunicação e expressão dentro da escola, ser um mediador entre o conhecimento que os alunos têm oriundos do senso comum e possibilitar o diálogo com esses conhecimentos. O fato de ter tecnologia presente em sala de aula, não quer dizer que a docência e o ensino estejam qualificados, é preciso que a tecnologia tenha o cunho pedagógico.

McLuhan (1972), há mais de 40 anos atrás, já assinalava que as instituições escolares desperdiçam, energia para preparar seus estudantes para um mundo que já não existe, explicando que a educação não pode pretende r ser uma atividade que quer mudar o mundo sem admitir que ela mesma possa sofrer alguma mudança.

A vantagem de se produzir vídeo é que ele é um produto que aceita a autoria de um coletivo, é a exploração coletiva e pessoal de diversas linguagens: escrita, visual, auditiva ao mesmo tempo que permite aos alunos compartilhar sentidos. Nosso foco de pesquisa não é o vídeo como produto final, mas o processo que o docente realiza dentro do espaço escolar para chegar a uma obra audiovisual, e claro todos os problemas que isso resulta em negociações, desafios, limites e possibilidades. De acordo com Ferres

A decodificação da linguagem verbal exige complexas operações analíticas. A decodificação de imagens é quase imediata. A leitura desenvolve habilidades mentais relacionadas com a abstração, a lógica, a análise, a racionalidade. A imagem, ao contrário, desenvolve habilidades relacionadas com a concretização, a intuição, a síntese. A linguagem verbal facilita o raciocínio, a forte articulação do pensamento, a classificação. A imagem, pelo contrário, está mais próxima da sugestão, da emoção, da intuição. (1998, p. 261)

Ferres aponta em seu texto a importância do audiovisual em uma sociedade cada vez mais visual, pois realizar e assistir filmes gera prazer e emoção, além de estimular tanto a linguagem verbal, mais racional, quanto a visual, mais emocional. Na produção de vídeo o aluno precisa criar, estimular a imaginação, o que não é uma coisa simples. Para Gutierrez (1993) é mais fácil pensar racionalmente do que imaginar, por que raciocinar é repetir enquanto que imaginar é criar.

FESTIVAL DE VÍDEO ESTUDANTIL

O festival de vídeo estudantil apresenta a vantagem dos vídeos realizados pelos alunos serem exibidos na sua cidade e não apenas na sua sala de aula. Desde o início do projeto eles sabem que o

vídeo vai ser exibido em escolas públicas. Percebemos ao longo dos anos uma mudança entre o professor que desejava fazer vídeo com os alunos e vivemos um momento onde os alunos querem fazer vídeo e os professores acompanham ou auxiliam. Assim o vídeo é dos alunos. Percebemos que na produção de vídeo uma das ações é o diálogo entre professores, alunos, pais e comunidade escolar.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987)

Outro ponto importante é que os alunos não querem apenas fazer vídeo, mas que o vídeo seja realizado com qualidade. Que o vídeo possa ser exibido e que o seu público alvo possa gostar do que assistiu. Desta maneira os alunos pesquisam na internet, procuram por vídeo aula e apostilas sobre como realizar vídeo. Desde 2012 coordeno o festival de vídeo de Pelotas e em 2014 ajudamos a criar o festival de vídeo de Rio Grande. Para ajudar a capacitar os alunos criamos três ações além das oficinas para aproveitar a dinâmica da geração Z.

Em 2012 criamos um blog, pois segundo relato dos professores o principal entrave para a realização do vídeo seria a falta de domínio da realização audiovisual; assim criamos uma oficina para suprir a demanda de alunos e professores e no blog colocamos as ações das escolas na produção de vídeo e as apostilas.

Criamos dois programas de TV que é exibido na internet o "Vlog - Primeiros Passos" e o programa "Festival de Vídeo em Foco". No Vlog exibimos de modo leve e dinâmico como se realiza vídeo, como se faz direção, decupagem, como usar o programa celtx etc. A linguagem do vlog é algo mais leve. Já o programa "Festival de Vídeo em Foco" dá ênfase e apresenta entrevista com os alunos sobre como a escola está realizando vídeo para o festival.

Defendemos um festival voltado para o aluno e não, apenas para a exibição. Por isso uma das ações que modifica o festival comercial é que dividimos o festival em três momentos

- 1º - Oficina com alunos e professores - capacitação
- 2º - Doação de DVD para as escolas exibirem e votarem
- 3º - Entrega dos prêmios para os mais votados .

Qualquer escola da rede pública pode realizar vídeo e mesmo que a escola não realize o vídeo ela pode se cadastrar e votar, por isso temos nestes dois festivais (2012 e 2013) a média de 13 escolas produzindo vídeo e a exibição em média de 40 escolas. As escolas tem em média um mês para se

organizar e exibir os vídeos. A grande mudança é que o voto é exclusivamente de estudantes, não existe um júri técnico, apenas os alunos votando no vídeo que acharam interessante conforme seu desejo. São votados 10 categorias e cada categoria recebe prêmio de primeiro, segundo e terceiro lugar. no telão é apresentado os mais votados, o que já faz os alunos se animarem e depois dos cinco é anunciado o terceiro, o segundo e o primeiro lugar. A media de votos é de 2000 em media cada escola recebe 150 cédulas e uma urna para votação.

Na primeira semana de dezembro é feito a entrega dos prêmios para os vídeos mais votados. Os alunos lotam o auditório e levam torcidas organizadas para poder ver o seu filme e os prêmios que podem ganhar. Os três vídeos mais votados receberam prêmio. No dia da entrega do prêmio os cinco mais votados foram anunciados em ordem crescente e a cada vídeo anunciado os alunos do auditório gritava m de alegria e êxtase até a entrega do primeiro lugar. O festival possibilita o dialogo entre as diversas obras realizadas e contribui para a autoestima dos alunos participantes.

Defendemos a ideia de que cada escola que se aventura a realizar vídeo com os alunos deve organizar o seu material nos sites de exibição com palavras chaves e comum para que este material não se perca na imensidão da s redes cibernéticas. aconselhamos que cada escola crie o seu perfil no site de exibição. A senha e a manutenção deve ficar com a coordenadora pedagógica ou direção. Se pedir para o aluno criar o problema é o aluno sair da escola e o material se perder e se confundir com as ações pessoais deste aluno.

Sugerimos algumas ações:

- Criação de *playlist* denominado curtas, pois a escola pode criar outras ações audiovisuais e assim os interessados podem encontrar na *playlist* todos os curtas de modo rápido.
- Os comentários devem ficar desligados ou passar pelo moderador antes de ser publicados, pois existe muitos perfis falsos nas redes sociais onde os alunos aproveitam para realizar algumas ações nem sempre dentro do padrão educacional.

- **Palavra chaves indicadas:** Escola; vídeo estudantil; Produção vídeo escolar;

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes de. **Cinema contra cinema. Bases gerais para um esboço de organização cinema educativo no Brasil.** São Paulo: São Paulo Editora, 1931. CASTRO, Ruy. Roquette-Pinto, **O homem multidão** .Revista especial dos 60 anos da Radio MEC. Rio de Janeiro, 1996.

MCLUHAN, Marshall. **The Gutenberg Galaxy.** Toronto: University of Toronto Press, 1962.

FERRES, Joan. **Para uma tecnologia educacional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem** . São Paulo: Cultrix, 1972.

PEREIRA, Josias. **A Produção de Vídeo Nas Escolas- Educar com Prazer** . Pelotas Editora UFPel, 2012.

SERRANO, Jonathas;Venâncio Filho, Francisco. **Cinema e Educação** .São Paulo: Melhoramentos, 1931.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** . Petrópolis: VozeS

APRENDIZAGEM POSSÍVEIS POR MEIO DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA: CINEMA E EDUCAÇÃO

Maria dos Anjos Pereira Rodrigues

Mestranda em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Analista Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Uberaba

Ana Paula Bossler

Docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM

RESUMO

O curso “Aprendizagem possíveis por meio da Linguagem Cinematográfica: Cinema e Educação” surge no cenário da formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Uberaba (MG-Brasil) como uma proposta diferenciada ao propor aos professores participantes como exercício formativo a análise da linguagem cinematográfica como potencializadora de situações de ensino e aprendizagem. O objetivo do curso é mostrar a linguagem cinematográfica, como um elemento importante de informação e conhecimento, em um processo de formação continuada de professores favorecendo uma visão multidisciplinar inter-relacionando teoria e prática por meio da linguagem audiovisual. A formação inicial e continuada dos docentes nas instituições formativas, deve visar em suas ementas a inserção dos recursos audiovisuais, não só no aspecto teórico mas também prático inter-relacionando, este recurso ao saber acadêmico disciplinar. Conseqüentemente, ampliar as formas de ver entender o mundo, e também de aprender e ensinar por meio da linguagem cinematográfica, como recurso pedagógico na formação de professores. Para atingir este propósito o docente deve estar instrumentalizado, fazer parte do seu processo formativo, a compreensão e análise da linguagem cinematográfica não só como um recurso a mais de aprendizagem mas uma forma de leitura dos aspectos sócio históricos e culturais da humanidade. O trabalho foi desenvolvido no núcleo de formação de Professores “Casa do Educador Professora Dedê Prais” e tinha como público alvo professores das diversas disciplinas do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Uberaba, com uma carga horária de 40 horas. O curso buscou proporcionar momentos de reflexão-crítica aos cursistas levando-os a inter-relacionar os diferentes conteúdos com a proposta diversificada das obras cinematográfica, como tentativa de entender o mundo e o meio em que vivem, e, conseqüentemente, contribuir para constituição plural da bagagem cultural imprescindível

para os educadores. As atividades desenvolvidas tinham caráter multidisciplinar e buscavam explicitar possíveis pontes entre a linguagem cinematográfica e os enfrentamentos do cotidiano escolar, a partir da análise de uma obra fílmica previamente selecionados. Admitindo-se que uma produção cinematográfica não é realizada de forma ingênua ou aleatória, existe um propósito e intencionalidade que perpassa a obra da elaboração de roteiro ao processo de produção, os cursistas eram incentivados a leituras que extrapolavam a superfície fílmica. Nesse sentido, propomos um processo de análise da capacidade de ver o que está à nossa frente, mas também de educar o olhar para apreciação desta arte e para além das aprendizagens esperadas. Foram utilizados para estas análises obras fílmicas como: A incrível invenção de Hugo Cabret; A menina que Roubava Livro, Narradores de Javé, Bella; Minha Vida em Cor-de-Rosa e Invictus. Com o desenvolvimento deste curso, os educadores passaram a ter uma nova percepção para a linguagem audiovisual como um todo, tendo um novo elemento para dinamizar sua prática didática com o entendimento semântico da linguagem audiovisual, que foram sendo colocadas em prática junto aos alunos nas unidades escolares.

INTRODUÇÃO

Uma das grandes conquistas no final do século XIX, foi o registro da imagem do “homem em movimento”, com a criação do cinematografo pelos irmãos Lumière, pois, na trajetória histórica da humanidade, o mesmo sempre procurou deixar registrado o seu cotidiano e sua história.

Com o surgimento do cinema tem-se uma gama de possibilidades, de captar a imagem no momento do acontecimento de gravar histórias e exibi-las para um público amplo e diverso.

A sociedade contemporânea é cercada por apelos visuais, a imagem compõe a paisagem urbana e o cotidiano do homem moderno. Sendo assim, a linguagem do audiovisual e tudo que a compõe merece uma atenção especial no contexto escolar, cultural, familiar e outros ambientes de formação do cidadão e cidadã.

Para irmos além do simples fato de ver, mas também compreender, aquilo que vemos ter um olhar mais crítico ao que nos é apresentado a todo o momento pela mídia e os meios de comunicação.

A linguagem cinematográfica, por atingir todas as idades, ter obras de diversos gêneros, precisa de um olhar mais atento para compreender as semânticas que o autor quis expressar em sua obra.

Educar o olhar para esta apreciação mais significativa para o indivíduo, é um trabalho que o educador deve empreender e compor a sua formação. Segundo Carmo (2004:5), educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente. É educar o olhar. É decifrar os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético.

A cidade de Uberaba (MG), tem um histórico na apreciação da sétima arte, que teve tempos áureos de ter em funcionamento quatro cinemas na cidade.

Porém, espaços específicos de aprendizagem desta arte inter-relacionando com a prática escolar são restritos.

Ter espaços e momentos para o estudo da linguagem cinematográfica será propício para uma formação diferenciada como proposta de acrescentar mais elementos para a compreensão do mundo e do meio que o cerca.

A linguagem do cinema é um conjunto de diversas linguagens artísticas, de diversos prismas para atingir o objetivo de mostrar na tela, as emoções, angústias, conquistas e alegrias e outros, que faz parte da história de vida, de cada um de nós.

Com o objetivo de mostrar a linguagem cinematográfica, como um elemento importante de informação e conhecimento, num processo de formação continuada de professores favorecendo uma visão multidisciplinar inter-relacionando teoria e prática por meio da linguagem audiovisual, foi executado no exercício de 2014, o curso “Aprendizagens possíveis por meio da linguagem cinematográfica: cinema e educação.”

A proposta do curso e trabalhar de forma multidisciplinar com os educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II, como forma de fazer uma ponte entre a linguagem cinematográfica e os enfrentamentos do cotidiano escolar.

Ressaltamos que a realização deste curso, foi desenvolvido com os educadores da Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG, na Casa do Educador Prof^ª Dedê Prais, um centro de formação de professores inaugurado este ano no município.

Portanto, reconhecendo a importância do audiovisual para a sociedade contemporânea, e do cinema na atualidade, que é uma forma imprescindível de adquirir conhecimento e desenvolver um trabalho junto a Casa do Educador Prof^ª Dedê Prais, na Formação Continuada de professores sobre a linguagem cinematográfica.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES POR MEIO DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

A formação inicial e continuada dos docentes nas instituições formativas, tem que visar em suas ementas a inserção dos recursos audiovisuais, não só no aspecto teórico mas também prático inter-relacionando, este recurso ao saber acadêmico disciplinar.

Consequentemente, ampliar as formas de ver entender o mundo, e também de aprender e ensinar por meio da linguagem cinematográfica, como recurso pedagógico na formação de professores. O domínio do código da linguagem e letramento ocorre no espaço escolar, conforme Duarte (2009, p.68), a compreensão e domínio da linguagem audiovisual também devem ocorrer no espaço escolar.

Se o domínio dos códigos que compõem a linguagem audiovisual constitui *poder* em sociedades que produzem e consomem esse tipo de artefato, é tarefa dos meios educacionais oferecer os recursos adequados para a aquisição desse domínio e para a ampliação da *competência para ver*, do mesmo modo como fazemos com a competência para ler e escrever.

Desta forma, como se pensa em estratégias para aproximar os alunos da literatura e do texto escrito, precisamos pensar em estratégias didáticas de aproximar os alunos dos recursos audiovisuais.

Para atingir este propósito o docente deve estar instrumentalizado, fazer parte do seu processo formativo, a compreensão e análise da linguagem cinematográfica não só como um recurso a mais de aprendizagem mas uma forma de leitura dos aspectos sócio históricos e culturais da humanidade.

Com a evolução e aprimoramento tecnológico são produzidos filmes de diversos gêneros e nacionalidades, que retratam vários contextos sociais e mundiais, o drama e expectativa de cada um de nós muitas vezes presente na tela de cinema.

A formação inicial do docente, nem sempre dá para abranger todos os conteúdos e diretrizes necessárias a sua formação como docente, por isto deve-se investir na formação continuada dos professores, para os mesmos continuar aprimorando seu processo didático de ensinar e aprender e aperfeiçoar outras que ainda não domina.

Para ter uma visão, sobre as obras fílmicas e como utilizar é analisa-las para determinado contexto escolar, o professor deve ter acesso a boas obras e debruçar sobre vários gêneros, para ter-se uma noção do que é produzido e qual seria em determinado contexto a melhor obra a ser exibida em sala de aula. Questões estas, ressaltadas por Ferreira (2014, p.9):

“Assim, o cinema levado para a escola pelo educador, com finalidades pedagógicas, deve ser compreendido como texto, já que este comunica conteúdos através de posicionamentos e intenções. Assim, como tal, precisa ser lido ou decodificado por seu espectador. O suporte do texto no cinema é a imagem em movimento que utiliza meios expressivos particulares que caracterizam a arte cinematográfica. Nesse sentido, Almeida (2004) coloca que apesar das imagens no cinema não serem símbolos exatamente da mesma forma que damos às palavras e à língua, estas imagens também participam da mesma relação social e simbólica. Desta forma, os espectadores são ligados às imagens que conferem reconhecimento e sentido ao filme. “Daí ser possível falar de uma linguagem visual e de uma educação visual” (ALMEIDA, 2004, p.65)”.

Na inter-relação constante que o professor vai adquirindo com a linguagem cinematográfica, com estratégias de ensino, ligação com o conteúdo, vai aproximando o universo do aluno com o cinema aliado a uma proposta educativa. A inter-relação professor e aluno por meio do ato de ensinar e ressaltado por Tardif (2011, p.167):

“Ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações. A dimensão interativa dessa situação reside, entre outras coisas, no fato de que, embora possamos manter os alunos fisicamente numa sala de aula, não podemos obrigá-los a participar de um programa de ação comum orientado por finalidades de aprendizagem: é preciso que os alunos se associem, de uma maneira ou de outra, ao processo pedagógico em curso para que ele tenha alguma possibilidade de sucesso”.

A interação no processo ensino aprendizagem, é importante tanto para o professor no desenvolvimento do seu trabalho, como para o aluno que vai sentir mais facilidade e contato da disciplina por meio da proximidade com o professor.

Importante ressaltar, que a maioria dos alunos tem contato com filmes, seja por meio de TV aberta, paga, DVDs ou internet, o interessante é o professor aliar esta prática com uma objetividade didática pedagógica.

A mensagem fílmica não é recebida de forma passiva pelo espectador, a mesma entra em contato com a visão de mundo, cultura e vivências do espectador, vários olhares sobre um filme, certamente irão trazer várias contribuições e análises da obra fílmica em questão.

O professor tem que estar atento a estes impactos, para conseguir junto com os alunos decodificar a mensagem fílmica, e esta contribuir não só no processo de aprendizagem como de vida de cada um. Ficar atento também as mensagens e fatos históricos passados pelos filmes, conforme ressalta Neves (2013,p.89): “As inter-relações entre cinema, história e educação são múltiplas e, também, porque oferece indícios temáticos e uma linguagem a mais na elaboração do conhecimento histórico, haja vista a compreensão de que para muitos a única história que existe é a que Hollywood conta.”

E com o objetivo de contribuir no processo formativo de educadores que no exercício de 2014, propomos um curso de Formação continuada de professores junto a Rede Municipal de Ensino de Uberaba, envolvendo educadores do Ensino Fundamental.

O curso “Aprendizagem possíveis por meio da Linguagem Cinematográfica: Cinema e Educação”, buscou em suas ações, um momento de aprendizagem inter-relacionando conteúdos com a proposta diversificada das obras cinematográfica, para entender o mundo e o meio em que vivem, conseqüentemente, formando uma bagagem cultural imprescindível na atualidade para os educadores.

O curso possuía um aporte teórico e prático simultaneamente para envolver o professor, e este entender a dinamicidade em aprender por meio da linguagem cinematográficas.

No decorrer do curso foram feitas as apreciações das seguintes obras cinematográficas: A incrível invenção de Hugo Cabret; A menina que Roubava Livro, Narradores de Javé, Bella; Minha Vida em Cor-

de-Rosa e Invictus, foram realizadas também atividades práticas como confecção de objetos e brinquedos ópticos e análises de filmes e outros textos como atividades complementares.

Ao final do curso, constatou-se um despertar dos professores na percepção para a linguagem audiovisual como um todo, tendo desta forma um novo elemento para dinamizar sua prática didática com o entendimento semântico da linguagem audiovisual.

Portanto, e extremamente abrangente e rico trabalhar com a linguagem cinematográfica no contexto escolar, o professor deve se preparar para incluir os recursos audiovisuais em sua prática didática, é a realização deste curso espera ter contribuído nesta caminhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cinema como um dos elementos da “mídia-educação”, ainda não foi suficientemente explorado, na ação didático-pedagógica no cotidiano escolar, haja vista, algumas limitações, que ainda persiste num avançar metodológico.

No desenvolvimento do curso “Aprendizagem possíveis por meio da Linguagem Cinematográfica: Cinema e Educação”, procurou-se a todo instante mostrar as possibilidades de utilização da linguagem do cinema na sala de aula, enfocando algumas análises que almejamos a sensibilização do/a professor/a e seu processo formativo.

Apresentou-se uma reflexão referente ao uso das artes visuais, no contexto de ensino aprendizagem, pois, as imagens como linguagem simbólica está por toda parte, assim merece a atenção como um elemento dinâmico de ver e entender o mundo.

Na sequência, mostrou-se a importância de trabalhar o cinema como ferramenta na exploração do conhecimento, pois, a captação da “Imagem e Movimento” pelo cinema expressa a caminhada da humanidade em diversas obras fílmicas, pode ser trabalhado na escola, atingindo assim uma nova percepção de aquisição do conhecimento.

Procurou-se, portanto, ir além da reflexão e instigar o educador/a, a por a mão na massa. Espera-se, que este artigo sirva para sensibilização do fazer pedagógico do/a educador/a no seu universo escolar, como uma proposta de formação continuada por meio da linguagem cinematográfica.

Percebe-se que o cinema tem miríades de possibilidades, que podem ser exploradas por meio da arte cinematográfica na sala de aula, como forma de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem na formação do educando e também como componente formativo do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BILHARINHO, Guido. **Cem Anos de Cinema. Uberaba**: Instituto Triangulino de Cultura, 1996.

CARMO, Leonardo. **O cinema do feitiço contra o feiticeiro**, Disponível em: www.rioei.org/rie32a04.htm, Acesso em: 31/05/2008.

DUARTE, R. **Educação & Cinema**. 3ªEd., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FERREIRA, A. M. Cinema e Formação de Professores, Disponível em:
http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_006/EDUCA%C7AO/PDF/CINEMA%20E%20FORMA%C7%C3O%20-%20PRONTO.pdf, Acesso em 05/07/2014.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4º Ed., São Paulo: Contexto, 2006.

NEVES. F.M., **Educação e cinema em Desmundo**. In: GUIMARÃES.L.B.; GIODP.L.E.; SCARELI.G., Cinema, Educação e Ambiente. Uberlândia: EDUFU, 2013

TARDIF, M. Elementos para uma teoria da prática educativa. In: _____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.p.150-182.

RAMOS, Fátima Maria Elias. **Uma análise sobre a concepção de Língua e Linguagem na fala das professoras da Educação de Jovens e Adultos**, Disponível em: www.alb.com.br/anais16/sem01.pdf/sm01_3507_07.pdf - Acesso em: 11/06/2008.

RANCIÈRE. Jacques. **As distâncias do cinema**, Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro:Contraponto,2012-A.

RANCIÈRE. Jacques. **O espectador emancipado**, Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo:Editora WMF Martins Fontes, 2012-B.

O BÊ-A-BA CINEMATOGRAFICO CINECABEÇA E A CULTURA AUDIOVISUAL

Jessica Coêlho

Orientação: Silvana Marpoara

Através das atividades do cineCabeça, o programa de iniciação audiovisual e formação de platéia que é realizado no estado de Pernambuco desde 2011, o presente trabalho questiona sobre a formação o público jovem e como é influenciado pela cultura audiovisual. Existe a demanda de capacitação de crianças e adolescentes para ler diversas mídias, além da escrita, e o cineCabeça participa ativamente desse processo com a exibição de filmes no cinema, a realização de oficinas criação de cineclube, aulas de iniciação audiovisual, além da orientação pedagógica que permeia todo o projeto.

A compreensão de mundo é baseada nas referências culturais, deste modo, esses jovens são propícios à influência da cultura audiovisual global. Perceptivelmente, a sociedade visual requer que saibam compreender os estímulos causados pelas mídias, sendo assim capazes de decodificar as intenções de quem as produziu e ter a opção de respondê-las pelo mesmo canal.

Com os meios de disseminação midiáticos, o processo de letramento em tais mídias é menos acessível que as mídias em si. Os canais de exibição são muitos - televisão, internet, cinema e afins. Neste sentido, surge o cineCabeça, estimulado pela necessidade de indivíduos que queiram participar da construção da própria história de forma ativa. Por outro lado, dialeticamente, a criação de projetos com esta mesma finalidade, sugere a conscientização e mobilização da passagem de uma sociedade sem o domínio da linguagem audiovisual para uma que compreende e também se apropria de tal recurso.

A crescente produção de vídeos e filmes caseiros indica uma sociedade cada vez mais inclinada a introduzir a cultura audiovisual às suas vidas e o consumo de filmes como entretenimento na forma de atividade cultural que deve trazer conhecimento. O cineCabeça se apresenta em diversos formatos, com o mesmo intuito, o de orientar a leitura audiovisual. Através de cineclubes, com exibições de obras que compõem um eixo temático e discussões sobre a seção. De aulas sobre a história e a confecção

cinematográfica. Da manipulação das artes audiovisuais a fim de nortear a formação cultural. Da exibição de filmes que dialogam com a realidade dos estudantes. Entre outras formas.

O reconhecimento do audiovisual como linguagem independente, também é um processo em andamento, algo que está sendo afirmado na mesma proporção que surgem pessoas capacitadas para se expressar através da imagem em movimento. Assim como a utilização da fotografia, o uso do audiovisual por muitas vezes tem sido limitado como acessório no processo de construção de sentido de uma obra. No uso formal em trabalhos científicos, por exemplo, sua função é auxiliar o texto escrito, não lê-lo. Isso pode acontecer principalmente por não estarmos preparados para reconhecer a habilidade de ler textos não verbais como necessidade social.

O argumento defendido por muitos é a obrigação de reconhecer um contexto para compreender uma obra audiovisual, se trata da mesma questão que temos com a cultura visual, é preciso que uma sociedade possa distinguir os mecanismos e as influências que contribuíram para a confecção de um filme ou vídeo. Sem *formação de plateia* essa cultura não poderá ser generalizada. O que podemos esperar é uma sociedade alienada, por consumo passivo de uma mídia que excede suas próprias capacidades de compreensão.

A sociedade capitalista requer uma cultura baseada nas imagens. [...] A produção de imagens também fornece uma ideologia dominante. A mudança social é substituída por uma mudança nas imagens. A liberdade para consumir inúmeras imagens e produtos é equiparada à liberdade em si. O estreitamento entre liberdade de escolha política e liberdade de consumo econômico exige um consumo e uma produção de imagens ilimitadas. (SONTAG)

O cineCabeça contribui para a formação de leitores ativos, jovens capacitados para participar cada vez mais ativamente da construção da própria história. Ainda, para a ampliação da visão de mundo, trazendo novos recursos de expressão para um público que se torna mais e mais capaz de se representar através de imagens e fazer seu um discurso que já era proferido por si.

AÇÕES CINECABEÇA

Escola no Cinema

Os alunos vão ao cinema, acompanhados por seus professores para assistir quatro temporadas, com exibição de um curta-metragem e um longa-metragem. Ao fim de cada, são solicitadas atividades que resultam, no final do ano, na confecção de um filme. É uma aula extraclasse.

Fera cineCabeça

Os pré-vestibulandos têm um cineaulão, com trechos de filmes, aulas com dicas dos melhores professores e gincana sobre o ENEM.

cineCabeça em Ação

Uma forma de entreter a plateia, enquanto aguardam o início da sessão. É um programa de talentos, os alunos se apresentam no palco do cinema. Além de uma troca de gentilezas, a partir do contato entre escolas diferentes, que se recebem e aplaudem mutuamente.

Iniciação Audiovisual

Curso de cinema digital, voltado para uma seleção menor de alunos de determinadas escolas. São ensinadas as etapas da produção fílmica, além de teorias básicas, em aulas práticas e teóricas. A atividade de conclusão é um curta-metragem.

Oficinas de Cineclube

Aulas da história do cinema e do cineclubismo que resultam na criação de um cineclube para a escola.

Papo-Cabeça

Material pedagógico voltado para o educador e o trabalho em sala de aula. Além de estreitar o contato com os professores, o material auxilia no trabalho em classe das escolas. Pode ser utilizado com turmas que não foram selecionadas pelo projeto.

Espaço Virtual

Através de sites e redes sociais, o cineCabeça disponibiliza um espaço para os alunos e educadores acessarem na internet. É uma forma de estar sempre presente.

Mostra cineCabeça

Ao fim de cada edição do projeto, uma mostra de gala com exibição dos filmes produzidos durante o ano. Com seleção em categorias e premiação. Uma oportunidade para os alunos se reconhecerem na tela do cinema.

A ABORDAGEM

O estímulo é gerado no contato com filmes especialmente selecionados para incitar a reflexão e visão crítica. Respeitando as referências de mundo dos espectadores e salientando a existência de um espaço de criação, no qual a plateia compartilha ativamente da construção de significados no momento de transmissão do filme.

Atualmente o projeto atende 90 escolas do Ensino Público da Região Metropolitana do Recife, em turmas compostas por estudantes do ensino médio (2º grau) e professores dos mesmos, que participam juntos em todas as ações – seja em sala de aula, no cinema ou em cineclubes – recepcionadas por uma equipe que além de suas funções específicas, realiza um trabalho de mediação, se colocando como potencializadores no contato com o cinema e depois passando o protagonismo para o alunato.

O contato próximo com as escolas e a equipe docente subsidia a confecção de uma abordagem que contempla a subjetividade dos discentes. Ao fim das atividades de cada ação, é solicitado um produto –pode ser um filme ou um cineclube, de acordo com cada ação - que possibilita a avaliação do processo de alfabetização audiovisual. Tal processo é paralelo à escolha dos filmes e temas a serem trabalhados. A abordagem pedagógica é planejada para complementar o processo de formação de plateia, todavia só é concluído com a participação efetiva dos alunos e professores das escolas.

Toda pedagogia deve ser adaptada às crianças e aos jovens que ela visa, mas nunca em detrimento do seu objeto. Se ela não respeita seu objeto, se ela o simplifica ou caricatura em demasia, mesmo com as melhores intenções pedagógicas do mundo, ela faz um trabalho ruim. Sobretudo no caso do cinema, em que as crianças não esperaram que se lhes ensinassem, como se diz, a “ler” os filmes para serem espectadores que se vivenciam como totalmente competentes e satisfeitos, antes mesmo de qualquer aprendizagem. (BERGALA)

A RECEPÇÃO

Todo esse processo de formação do olhar acontece por ser necessário. A sociedade global facilita o acesso à referências de culturas diferentes, os estímulos estão presentes no dia-a-dia. Os indivíduos recebem e se comunicam através de diversos canais. Porém, por não terem a opção adquirir conscientemente certos estímulos e símbolos, não podem escolher se comunicar com o mínimo de ruído possível no código, ou até se defenderem de uma mídia mal intencionada. O uso do audiovisual muitas vezes é instintivo e vem de um olhar passivo.

O contato direto com adolescentes e jovens que estão adquirindo o domínio da comunicação em audiovisual, permite acompanhar o processo, receber feedbacks, formatar e reformatar uma proposta

que se cria a partir de uma demanda social. A entrega do protagonismo e o reconhecimento da participação dos alunos estrutura todo o projeto. A construção se torna ativa para ambas as partes.

Os resultados da pesquisa, realizada em 2012 pela AERPA (Agência de Estudos e Restauro do Patrimônio), sobre o cineCabeça comprovam uma relação direta com os canais midiáticos. Entre os dados mais relevantes o fato de que o jovem que participa do projeto cineCabeça lê 2h30 a mais e estuda 5h30 a mais que os demais estudantes é dos mais significantes. Isso se deve, entre outras coisas, a relação desses jovens com a cultura audiovisual e os estímulos que essas produções e atividades são capazes de gerar nas crianças e jovens.

								p

os padrões e processos de pensamento condizentes com a conhecimento, a criatividade e a economia criativa.

CONCLUSÃO

Sendo assim, acreditamos que por meio das abordagens propostas pelo projeto cineCabeça as produções audiovisuais tem papel importante na formação audiovisual dos jovens estudantes atendidos pelo projeto, assim como também na formação dos educadores.

Por meio do papo-cabeça, a comunicação da abordagem pedagógica é realizada diretamente com os educadores, garantindo a continuidade do conteúdo proposto a partir dos filmes em exibição no projeto. O cineCabeça se coloca como ferramenta pedagógica, que deve auxiliar no processo educativo. Utilizando o filme para transmitir conteúdo, ao mesmo tempo que educa em audiovisual.

O projeto contribui para confecção de autoimagem dos jovens, que além de se tornarem capazes de manipular os recursos que compõem suas mensagens, podem se situar na sociedade. Com a visão de mundo ampliada seu todo cresce e conseguem sua própria vida de fora, como um filme, que podem editar e formatar um final.

Essa formação através do audiovisual é um processo longo e complexo, que está acontecendo e continua mostrando resultados positivos, desde o seu início no ano de 2011. Por isso quando os educadores e os próprios alunos, tomam para si a propriedade de poder se representar e se comunicar em filmes, eles se tornam aptos a compartilhar esse conhecimento, passando adiante num processo de mediação constante.

Portanto, é possível concluir que no que se propõe, o cineCabeça é coerente com a demanda de uma sociedade infanto-juvenil que tem sido preparada para a leitura de imagens que estão constantemente a disposição. E a participação desses jovens num projeto de formação audiovisual, que tem como preocupação os diversos olhares: exibição de filmes, cursos de iniciação audiovisual e oficinas cineclubistas só nos faz certificar da importância do elemento audiovisual nesse processo educativo e cultural. Esse estudo, que denominamos aqui de bê-a-bá cinematográfico, é resultado de um projeto que alia cinema e educação – o cineCabeça – e que tem como objetivo continuar a desenvolver atividades em torno da produção audiovisual tendo como foco crianças e jovens estudantes da rede pública de ensino do estado de Pernambuco.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGALA, Alain. A Hipótese-cinema; tradução Mônica Costa Netto, Sílvia Pimenta. – Rio de Janeiro : Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BECKER, Howard. “Sociologia visual, fotografia documental e fotojornalismo”, in *Falando da Sociedade*, Ed. Zahar.

BOURDIEU & BOURDIEU, Marie-Claire, Pierre. “O camponês e a fotografia”, *Revista de Sociologia e Política*, Nº.26.

COLLIER Jr, John. “Antropologia Visual”, Ed. Edusp.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Identidade, Etnia e Estrutura Social*. 1976. São Paulo.

SONTAG, Susan. *Sobre Fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CINEMA E EDUCAÇÃO: A RELAÇÃO ALUNOS/PROFESSORES

Adauto Marin Molck

Este texto pretende relatar aos interessados o trabalho desenvolvido na PUC-Campinas sobre o uso de filmes como instrumento pedagógico. O trabalho em questão focaliza produções que têm a educação como tema principal: o cotidiano, as dificuldades, os percalços, o prazer, os dilemas, as questões éticas são alguns dos aspectos que permeiam as atividades do profissional que atua nas escolas e nas faculdades.

Essas questões são apresentadas em sala de aula por meio da exibição de filmes que já tiveram seu 'percurso' no circuito comercial e que hoje estão disponíveis em locadoras e na web. Embora os aspectos citados estejam presentes em quase todas as produções pautadas pela atividade acadêmica, os temas são discutidos pontualmente em diferentes obras. Dessa maneira, questões de relacionamento são apresentadas em filme como: *Sociedade dos Poetas Mortos* (EUA, 1989), *Mr. Holland – adorável professor* (EUA, 1995), *A Onda* (Alemanha, 2008), *Escritores da Liberdade* (Alemanha/EUA, 2007), *Ao Mestre, com carinho* (Inglaterra, 1967), *Entre os muros da escola* (França, 2008) e *O sorriso de Monalisa* (EUA, 2002).

Essa programação de filmes e de posteriores debates abertos vem sendo apresentada a alunos de licenciatura de diferentes áreas do conhecimento. Dentre outros resultados, observa-se que esses espectadores, ao final de cada ciclo, conseguem:

- compreender com mais clareza e riqueza de detalhes os problemas de relacionamento entre alunos e professores.
- desenvolver um novo olhar, menos romântico, menos ingênuo sobre o exercício da profissão de educador.
- levantar discussões sobre a autoridade na sala de aula e o respeito mútuo que deve existir.

O que se pretende é buscar formas de se municiar os futuros professores, democratizar essas informações de modo a permitir os educadores sejam atores ativos na disseminação desse conhecimento ao mesmo tempo em que se discute a relação sempre conflitante entre docentes e discentes.

COMPARTILHANDO CAMELOS

Andreia Vigo

O *Cine Caramelo - Festival Infanto-juvenil de Cinema de Porto Alegre*, foi gestado ao longo de 2010 e 2011, tendo sido contemplado em 2012 no Edital SEDAC 2/2012 - Desenvolvimento da Economia da Cultura Pró-cultura RS FAC para Sociedade Civil, garantindo assim a realização da sua primeira edição de 11 a 20 de junho de 2013 no Cine Santander e em quatro escolas públicas de diferentes bairros e regiões de Porto Alegre: EMEF Martim Aranha (Santa Teresa), EEEF Genoveva da Costa Bernardes (Lami), EMEF Wenceslau Fontoura (Mario Quintana) e EMEF Grande Oriente do RS (Rubem Berta).

O Festival iniciou suas ações através das itinerâncias, realizando atividades durante um dia em cada escola. No período da manhã e tarde foram exibidos filmes e realizadas oficinas para alunos da faixa etária de 7 a 14 anos. No período da noite, alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, assistiram documentários. Os filmes selecionados para as séries iniciais do Ensino Fundamental, foram *Cocoricó conta clássicos*, que traz a turma do Cocoricó reinventando clássicos infantis, e *BRichos - bichos brasileiros*, que narra as aventuras de três amigos - um jaguar, um quati e um tamanduá, que vivem na Vila dos Brichos, um local que reúne diversas espécies da fauna brasileira. Um dia, eles descobrem a verdade sobre o passado da vila e de seus moradores, percebendo como é importante preservar nossa própria identidade. Os alunos do EJA assistiram um programa composto por dois documentários sobre a vida, a obra e contribuição política e social de dois importantes ativistas gaúchos, o poeta e militante negro Oliveira Silveira - um dos idealizados do *Dia Nacional da Consciência Negra*, e o pensador e ambientalista José Lutzenberger, através dos filmes *SOU* e *Lutzenberger for ever Gaia*. Na EMEF Grande Oriente do RS, houve debate com os alunos após a sessão, tendo a presença da diretora do documentário *SOU* e de uma professora de história da escola.

Cada escola recebeu uma das oficinas do festival: *Animação em flipbook*, ministrada pelo cartunista e animador Lancast Mota, tendo como objetivo desmistificar a animação através de uma técnica simples, barata e acessível, que demonstra o princípio da animação; a oficina de *Contação de histórias*, ministrada

pela atriz Ilaine Melo e a educadora Ane Meyer, com o propósito de envolver os alunos no universo da narrativa oral e da criação textual de histórias; e a oficina de *Mediação de conflitos*, ministrada pela mediadora e monja Zen budista Isshin Havens, que buscou desenvolver habilidades de comunicação, especialmente a "escuta ativa", além da capacidade de liderança e de resolução de conflitos entre os colegas de classe.

De 14 a 20 de junho, o festival aconteceu no Cine Santander com três sessões diárias e gratuitas abertas ao público e ao agendamento de escolas. Diversas escolas, públicas e particulares, participaram das sessões. Vale um destaque especial para a participação da Escola Municipal Infantil da Vila Santa Rosa (Rubem Berta), através da iniciativa da professora Maria de Lurdes, que nos procurou interessada em levar ao CineCaramelo duas turmas de Berçário, com idades entre 8 meses a 2 anos. Tivemos a grande satisfação de receber 22 bebês da escola da professora Lurdes para assistirem a sessão do filme *Cocoricó uma aventura na cidade*. Graças a dedicação da professora, que também conseguiu viabilizar o transporte, os bebês foram acompanhados de educadoras e mães, e puderam apreciar a arte do cinema.

No Cine Santander, durante o dia, os filmes trouxeram aventura e diversão para o público infanto-juvenil, ao mesmo tempo que abriam caminho para a reflexão acerca de temas como diversidade cultural, uso consciente da tecnologia, consciência ecológica, valorização da amizade, afeto e amor à família. Entre os títulos, *31 minutos*, *Eu e meu guarda-chuva*, dois filmes da série *Cocoricó*, da TV Cultura, o lançamento *Meu pé de laranja lima*, *Garoto cósmico*, *BRichos* e o clássico *O cavalinho azul*, adaptação da obra de Maria Clara Machado realizada pelo diretor Eduardo Scorel em 1984; além de cinco curtas produzidos por crianças de 4 a 6 anos da Escola de Educação Infantil Baby House em parceria com a Academia de Cinema de Porto Alegre. A programação de filmes infanto-juvenil contou ainda com uma mostra especial do lendário diretor de animês Hayao Miyazaki, exibindo os cultuados *Meu vizinho Totoro*, *Princesa Mononoke* e *Nausica do Vale do Vento*. A exibição destes filmes foi feita através de cópias em DVD trazidas de Portugal, já que nenhum dos títulos tem distribuição no Brasil. No final de semana, foi realizada uma sessão em parceria com o projeto CineMaterna, para mães com bebês de até 18 meses. A sala foi especialmente preparada para acolher os bebês com todo o conforto, contando com trocador de fraldas equipado com todo o material higiênico necessário, tapete recreativo, regulação especial da luz e do ar-condicionado da sala de cinema, além de duas monitoras que ficaram a disposição das mães para ajudar a cuidar dos bebês. O filme escolhido para esta sessão foi o documentário visual *Bebês*, que acompanha intimamente o nascimento e o primeiro ano de vida de quatro bebês de quatro países e culturas distintas: Namíbia, Mongólia, Japão e EUA.

Nas sessões da noite, a programação foi dirigida a pais, educadores, estudantes e demais interessados na formação e no desenvolvimento de crianças e adolescentes. As sessões dos filmes

foram seguidas de debates com profissionais de diferentes áreas que, junto ao público, puderam ampliar as questões trazidas pelos títulos e contextualiza-las no âmbito do Brasil e Rio Grande do Sul.

Consumo, infância e a falta de regulamentação no Brasil da publicidade dirigida para o público infante-juvenil foi o tema trazido pelo documentário *Criança, a alma do negócio*, que teve sessão comentada pela psicopedagoga Elaine Milmann, pela professora e comunicadora Saraí Schmidt, coordenadora do projeto *Nosso bairro em pauta*, realizado em escolas públicas da cidade de Novo Hamburgo, o qual propõe discussões sobre consumo e a produção de jornais comunitários e escolares; tivemos também a importante exibição do curta-metragem *Luz, câmera, educação* - registro das atividades desenvolvidas pelo *Programa de Alfabetização Audiovisual* da Prefeitura de Porto Alegre ao longo de 2012 e a participação da coordenadora educativa do Programa, Andreia Todeschini Merlo, e Juliana Costa da equipe de produção. A possibilidade de apresentar ao público estes projetos, que buscam estimular a consciência e ação crítica em relação a mídia, foi fundamental num sentido de apresentar um contraponto ao panorama apresentado pelo documentário *Criança a Alma do Negócio*, mostrando que é através de projetos com este perfil que conseguiremos garantir o desenvolvimento de crianças e jovens livres do comportamento de consumo disseminado pelas mídias de massa ao mesmo tempo que contribuindo para a formação de cidadãos mais preparados para decodificar conteúdos audiovisuais.

Obesidade infantil, foi o tema trazido pelo documentário *Muito além do peso*, que discute por que 33% das crianças brasileiras pesam mais do que deviam, e como este tema envolve a indústria, a publicidade, o governo e a sociedade de modo geral. Para comentar a sessão esteve presente a nutróloga, professora e chefe do ambulatório de Obesidade Infantil do Hospital de Clínicas de Porto Alegre, Dr.a Elza de Mello. Entre o público presente, estiveram representantes do projeto *Porto Alegre Mais Leve*, de autoria do então vereador João Derly e aprovado posteriormente, em outubro de 2013, na Câmara Municipal de Porto Alegre. O projeto tem como proposta implementar ações para a redução de peso e o combate à obesidade adulta e infantil através de políticas que incentivem à boa alimentação e a prática de esportes. Segundo dados transmitidos pelos representantes do projeto, atualmente em Porto Alegre 75% da população, cerca de 1 milhão de pessoas, está com sobrepeso, sendo 20% em nível de obesidade. Foram confeccionadas cópias em DVD do documentário *Muito além do peso* e distribuídas para o público presente na sessão, afim ampliar o debate sobre esta questão.

O filme *Bullying*, realizado durante o ano escolar de 2009/2010 nos Estados Unidos, mostra a forma de violência mais comum entre os jovens daquele país, como essa violência atingiu cinco crianças e como suas famílias lidaram com a situação. O filme coloca em pauta um problema cada vez mais comum e que transcende fronteiras geográficas, raciais, étnicas e econômicas. Após a exibição do filme foi realizado um debate com o psicanalista Otávio Augusto Winck Nunes e a Monja Isshin Havens (formada em Mediação de Conflitos). Um dos destaques da conversa foi a prática da meditação desvinculadas

de aspectos filosóficos ou religiosos, apresentada como um trabalho possível de ser desenvolvido nas escolas, com objetivo de reduzir os índices de violência e contribuir para que crianças e jovens tenham um melhor aproveitamento do ensino, desenvolvimento do potencial criativo e bem estar. Um exemplo trazido foi a iniciativa da Fundação David Lynch, vinculada ao diretor de cinema, que vem desenvolvendo programas de meditação em escolas de diversos países, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da educação com base na consciência e paz no mundo. Algumas escolas de Belo Horizonte aderiram a prática e em 2008 deram um belo exemplo quando cerca de 5mil alunos, praticantes de meditação, se encontraram e meditaram juntos com o diretor David Lynch, na época em viagem pelo Brasil para lançar seu livro *Em águas profundas - criatividade e meditação*.

Um dos maiores clássicos do diretor Hayao Miyazaki, o filme *Princesa Mononoke*, também ganhou uma sessão comentada pelo diretor e animador gaúcho José Maia e por Joaquim Monteiro, psicólogo e doutor em Estudos Budistas pela Universidade de Kamazawa, Japão. O filme, que levou 16 anos para ser finalizado, custou 23 milhões de dólares e por algum tempo foi a maior bilheteria da história do Japão, é considerado uma obra-prima do animê e conta a história de Ashitaka, um jovem guerreiro que é amaldiçoado ao defender sua aldeia de um demônio criado pela violência humana. Ele viaja até uma outra aldeia na esperança de compreender a maldição que lhe fora posta. Nas terras onde chega, se depara com a luta entre humanos e os deuses da floresta, e a princesa Mononoke, que fora criada por lobos. Juntos, eles fazem de tudo para terminar com a guerra. A conversa com o público foi muito enriquecedora, trazendo um panorama sobre a história e a cultura japonesas, uma reflexão sobre o fenômeno dos animês no Oriente e no Ocidente e uma imersão no universo único e particular do diretor Hayao Miyazaki.

O programa sobre políticas públicas assistenciais para menores, composto pelo filme *O contador de histórias*, seguido de debate com o pedagogo Gabriel de Andrade Junqueira Filho, foi cancelado em função das manifestações populares ocorridas em junho de 2013 em todo Brasil. Por motivos de segurança o Santander Cultural optou em encerrar as atividades do espaço mais cedo, inviabilizando a realização desta sessão programada para as 19h.

Durante duas semanas de atividades gratuitas, foram exibidos 24 filmes entre curtas e longas-metragens, sendo 19 deles títulos nacionais, realizadas três oficinas e cinco debates. O objetivo do CineCaramelo é trazer diversão e informação para crianças e adultos, apresentando conteúdos que transmitam bons valores, incentive a criação e expressão artística e promovam a autoestima das crianças e jovens, mostrando que é possível abrir as portas para imaginação sem sonhos sem abrir mão da nossa identidade. Através das oficinas pretende-se ainda contribuir para uma tomada de consciência nos diversos segmentos da vida dos participantes, criando novas atitudes, gerando novas consciências, propiciando um conhecimento diferenciado do habitual. Desta forma acreditamos que estaremos contribuindo

para um processo de formação ética, cultural e educacional, com destaque para o segmento da alfabetização audiovisual. O diferencial do projeto é também a programação destinada para adultos sobre temas importantes da formação infanto-juvenil, seja do indivíduo ou da coletividade. Outra parte importante do projeto é a realização das itinerâncias nas escolas proporcionando difusão e circulação de bens culturais além de contribuir para a formação de platéias.

CINE CARAMELO - FESTIVAL INFANTO-JUVENIL DE CINEMA DE PORTO ALEGRE

Curadoria e direção geral:

Andreia Vigo; Coordenação administrativa: *Carmem Curval*; Coordenação das atividades nas escolas: *Nádia Mancuso*; Assistência de produção e comunicação: *Marcela Brandes*; Assessoria de imprensa: *Lu Thomé*; Design: *Guilherme Moojen*; Fotografia: *Kin Viana*

Oficineiros:

Lancast Mota - Cartunista, ilustrador, quadrinista e animador. Criador da Anabel, autor da série As Cretiníssimas e colaborador de revistas e jornais e televisão.

Ilaine Melo - Atriz, diretora e contadora de histórias. Integrante do grupo de teatro Unicórnio de Teatro - Joinville/SC. Ministra oficinas de contação de histórias desde 1993 em diversos eventos do gênero.

Ane Meyer - Mestre em Teoria da Literatura (Literatura Infanto-juvenil), professora da Rede Municipal de Porto Alegre, pesquisadora eicineira nas áreas de mediação de leitura e formação de leitor

Monja Isshin Havens - Monja Zen Budista, orientadora da Comunidade Soto Zen do Sul. Formada em mediação de conflitos, palestrante, blogueira e escritora.

Convidados para os debates:

Saraí Schmidt - Professora titular da Universidade Feevale, mestre em comunicação, coordenadora do projeto de extensão *Nosso Bairro em Pauta*.

Elaine Milmann - Psicopedagoga, mestre em educação pela UFRGS, professora no curso de especialização da clínica interdisciplinar do Centro Lydia Coriat de Porto Alegre e professora convidada da associação psicanalítica (APPOA).

Elza de Mello - Nutróloga, chefe do ambulatório de Obesidade Infantil do Hospital de Clínicas de Porto Alegre e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Joaquim Monteiro - Psicólogo, filósofo, doutor em Estudos Budistas pela Universidade de Kamazawa, no Japão. Foi professor desta Universidade e do Departamento de Língua Japonesa da Ishou University, em Taiwan.

José Maia - Diretor, produtor e animador. Trabalha há aproximadamente 30 anos na área audiovisual, atuando em cinema, televisão, publicidade e vídeo.

Monja Isshin Havens - Monja Zen Budista, orientadora da Comunidade Soto Zen do Sul. Formada em mediação de conflitos nos Estados Unidos. É palestrante, blogueira e escritora.

Otávio Augusto Winck Nunes - Psicanalista, mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Psicanálise e Psicopatologia pela Universidade de Paris VII, doutorando em Psicologia na Universidade de Amiens, França.

Gabriel de Andrade Junqueira Filho - Pedagogo, doutor em psicologia da educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Filmes infanto-juvenis:

Cocoricó conta clássicos, direção Fernando Gomes (120min, SP/2012). A turma da fazenda mais divertida do Brasil resolveu interpretar alguns clássicos infantis deixando as histórias a sua maneira: Cocoricunda, Rapunzilica, Os cigarras e as formigas, Belalilica e Ditofera, João e Mariba.

Meu pé de laranja lima, direção Marcos Bernstein (99min, SP/2012). Zezé é um garoto de 8 anos que costuma ter longas conversas com um pé de laranja lima que fica no quintal de sua casa.

31 minutos, direção Álvaro Dias e Pedro Peirano (87min, SP/2008). Juanín, o último de sua espécie, é o produtor do noticiário de Tv “31 Minutos”. Sua raridade desperta o interesse da malvada Cachirula, uma colecionadora de animais em extinção. A atrapalhada equipe do programa “31 Minutos” inicia uma busca alucinada pelo seu amigo.

BRichos, direção Paulo Munhoz (77min, PR/2007). Um trio de animais adolescentes moram na Vila dos Brichos com diversas espécies da fauna brasileira. Eles resolvem participar de um campeonato de videogame e acabam descobrindo a verdade sobre o passado da Vila e de seus moradores.

Eu e meu guarda-chuva, direção Toni Vanzolini (78min, SP/2010). Eugênio, um menino de 11 anos, e seu melhor amigo, Cebola, envolvem-se em aventuras inimagináveis para resgatar Frida, sua paixão e colega de escola, que foi sequestrada pelo fantasma do temível Barão Von Staffen.

Cocoricó as aventuras na cidade, direção Fernando Gomes (60min, SP/2012). Depois de 13 anos na Tv Cultura, a turma do Cocoricó chegou ao cinema. Júlio vai passar férias na casa de seu primo João, na cidade grande, junto com o cavalo Alípio, a galinha Zazá e a galinha Lili.

O cavalinho azul, direção Eduardo Scorel (84min, SP/1984). Vicente quer recuperar seu cavalinho que foi vendido por seus pais em troca de mantimentos. Clássico do cinema brasileiro infanto-juvenil, o filme é uma adaptação da obra de Maria Clara Machado.

O garoto cósmico, direção Ale Abreu (75min, SP/2008). Cósmico, Luna e Maninho são crianças de um mundo futurista, onde as vidas são totalmente programadas. Certa noite, os três perdem-se no espaço e descobrem um universo infinito, esquecido num pequeno circo.

Meu vizinho Totoro, direção Hayao Miyazaki (86min, Japão/1988). O filme conta a história de duas irmãs, Satsuki e Mei, que encontram uma pequena passagem no quintal da nova casa e conhecem Totoro, o espírito protetor da floresta. CI: 10 anos

Princesa Mononoke, direção Hayao Miyazaki (134min, Japão/1997). Esta obra-prima do animê conta a história de Ashitaka, um jovem guerreiro que é amaldiçoado ao defender a sua aldeia. Ele viaja na esperança de compreender a maldição que lhe fora posta e encontra a princesa Mononoke. Juntos, eles fazem de tudo para terminar com a guerra. CI: 12 anos

Nausicaä do Vale do Vento, direção Hayao Miyazaki (117min, Japão/1984). Primeiro trabalho autoral do diretor. Mil anos após os 7 Dias de Fogo, um evento destrói a maior parte do ecossistema da Terra. Nausicaä é a princesa do pequeno reino do Vale do Vento, que tenta compreender melhor a situação e defender seu povo. CI: 12 anos

Curtas da Escola Baby House dirigidos por Christiano Gomez e alunos da escola:

Os garotos da ilha (4min, RS/2012). Garotos criados por animais em uma ilha que pensavam ser deserta descobrem uns aos outros e aprendem a conviver em uma ilha que deixa de ser deserta.

Os skatistas, cavalos raio e o fantasma da lua (3min, RS/2012). Dois skatistas saltam alto o bastante para atingir a lua e perturbar um fantasma que mora por lá.

As borboletinhas perdidas (5min, RS/2012). A irmã mais velha engana as pequeninas borboletas em uma trilha que as levavam para o “se perder”. Em uma fábula bem estruturada as crianças apresentam este roteiro em que roteirizam e interpretam sua história.

O coração do menino (2min, RS/2012). Os amigos decidem ir ao parque de diversões. Ao chegar na montanha russa um deles ficou com muito medo, seu coração bateu forte e se abriu mostrando os habitantes que moravam dentro do coração do menino.

O príncipe que nunca vem (3min, RS/2012). As princesas aguardam esperançosas pelo príncipe que de fato, nunca vem. Num reino de muita magia entre dinossauros e castelos as crianças se deliciam ao criar e interpretar este roteiro.

Filmes para adultos:

Criança, a alma do negócio, direção Estela Renner (45min, SP/2009). Um documentário sobre publicidade, consumo e infância. A indústria descobriu que é mais fácil convencer uma criança do que um adulto.

Luz, câmera, educação, direção Felipe Diniz (15min, RS/2012). Registro documental que apresenta as atividades desenvolvidas pelo Programa de Alfabetização Audiovisual da Prefeitura de Porto Alegre ao longo de 2012.

Muito além do peso, direção Estela Renner (84min, SP/2012). O documentário discute por que 33% das crianças brasileiras pesam mais do que deviam. As respostas envolvem a indústria, o governo, os pais, as escolas e a publicidade.

Buyling, direção Lee Hirsch (98min, EUA/2011). Mais de 13 milhões de crianças norte-americanas vão sofrer *bullying* este ano, tornando-o a forma de violência mais comum entre jovens nos Estados Unidos.

O contador de histórias, direção Luiz Villaça (110min, SP/2009). O filme questiona as políticas públicas assistenciais para menores e mostra como o afeto pode transformar a realidade.

Filme sessão Cine Materna:

Bebês, de Thomas Balmès (90min, França/2010). Quatro bebês de quatro países foram acompanhados desde o nascimento até o primeiro ano de vida. O documentário nos convida a viajar por quatro continentes e suas culturas distintas, Namíbia, Mongólia, Japão e EUA.

Filmes exibidos para alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA:

SOU, direção Andreia Vigo (26min, RS/2010). Registro histórico-poético sobre a identidade afro-gaúcha, tendo como base a vida e a obra do poeta gaúcho Oliveira Silveira (1941-2009)

Lutzenberger for ever Gaia, Direção Frank Coe e Otto Guerra (52min, RS/2007). O filme aborda a vida e obra do ecologista José Lutzenberger de forma lúdica ao mesmo tempo em que apresenta as principais ideias deste ativo pensador.

EDUCAÇÃO E CINEMA: ENCONTROS NOS PALCOS DA DOCÊNCIA

MARÍLIA SOUSA ANDRADE DIAS/UFMG

mariliasousadias@gmail.com

ANA LÚCIA DE FARIA AZEVEDO/UFMG

ana03faria@ig.com.br

RESUMO

Partimos do pressuposto de que a investigação acerca do uso da linguagem audiovisual, em especial o cinema na escola e na sala de aula, constitui um tema relevante para o campo da educação e da docência em uma cultura reconhecidamente audiovisual. Nessa perspectiva, a proposta de um encontro entre cinema e outros modos de ensinar e aprender na escola pareceu-nos uma experiência rica e inovadora a ser vivenciada em atividades de formação de professores e de estudantes em escolas públicas de educação básica no Brasil. Neste artigo, apresentamos e refletimos experiências vivenciadas no projeto intitulado “*Cinema na docência e na escola: ensinar e aprender, ver e criar, sentir e pensar*” (Edital CAPES-FAPEMIG 13/2012) realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/FaE) e no “*Projeto Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos*” realizado pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República (SNDH) e Universidade Federal Fluminense (UFF). As atividades foram desenvolvidas entre os meses de agosto de 2013 até julho de 2014 em 11 escolas de educação básica das redes públicas estadual e municipal de Belo Horizonte e região metropolitana (MG). Contou com a participação de aproximadamente 226 estudantes e 19 professores do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. O encontro entre a educação e a linguagem cinematográfica possibilitou aos estudantes e a seus professores vivenciarem a experiência da alteridade, conforme nos aponta o professor e cineasta francês Alain Bergala (2008), potencializando a sensibilização do olhar para as características singulares da realidade, a importância do trabalho coletivo, entre outros aspectos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação e cinema. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

É incontestável a força da imagem nas estruturas simbólicas, nas cenas e enredos das sociedades contemporâneas com profundas e largas implicações sobre os processos de socialização das gerações humanas. Nestes novos cenários é impossível que a escola silencie ou desconheça essas outras linguagens que a interpelam a cada dia, em cada criança, adolescente, jovem adulto, íntimos das telas imagéticas em suas mais variadas formas. De outra parte, essas outras linguagens, podem ser inegavelmente um poderoso recurso pedagógico no cotidiano da escola e da docência e devem estar cada vez mais presentes nos processos educativo-escolares inovadores.

O Grupo de Pesquisa sobre Condição e Formação Docente (PRODOC/FaE/UFMG) realiza há mais de uma década um conjunto de projetos, atividades, pesquisas, publicações e eventos no âmbito da formação continuada de professores, envolvendo a Escola, a Docência e o Cinema. Integrando o PRODOC, o Grupo Mutum: Educação, Docência e Cinema está intensificando a experiência de levar para as escolas públicas de educação básica outro olhar para o cinema e o uso de filmes na escola e na sala de aula. Suas ações buscam ajudar estudantes e seus professores a terem contato com outros filmes, além daqueles que eles têm acesso fácil pela televisão, internet ou nos shoppings; levando-os ao cinema, levando o cinema para a escola; ajudando na constituição de uma filmoteca na escola, tornando possível o acesso a outro universo do cinema. Ao cinema que participa do mundo, da vida e da história não apenas como técnica, mas como arte e ideologia, como linguagem e fruição estética, um cinema que interroga ao mesmo tempo em que contempla e encanta a vida humana.

Dentre as várias atividades desenvolvidas pelo Grupo MUTUM, para esse artigo elegemos apresentar e refletir experiências vivenciadas nos projetos “*Cinema na docência e na escola: ensinar e aprender, ver e criar, sentir e pensar*” (Edital CAPES-FAPEMIG 13/2012) realizado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/FaE) e no projeto “*Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos*” realizado em parceria entre a Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República (SNDH) e a Universidade Federal Fluminense (UFF).

O Projeto “*Cinema na docência e na escola: ensinar e aprender, ver e criar, sentir e pensar*” trata-se de um trabalho de extensão universitária em interface com a pesquisa e visa desenvolver, juntamente com os docentes de escolas públicas de Educação Básica mineira atividades e projetos de formação continuada que contribuam para a realização de ações e práticas educativo-pedagógicas inovadoras com cinema na sala de aula e na escola. Seu aspecto teórico-metodológico fundamenta-se na idéia da formação do professor pesquisador e nos princípios da pesquisa AÇÃO e pesquisa COLABORATIVA. As atividades do projeto se desenvolvem em encontros com professores e com estudantes desde agosto de 2013.

O projeto “*Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos*” visa oferecer formação e acompanhamento a educadores de escolas públicas de educação básica de todo o país para o trabalho com audiovisual em torno da temática do cinema e dos direitos humanos em suas escolas. Desenvolvido de janeiro a julho deste ano, o projeto contou com a participação de 10 escolas públicas de educação básica em cidades de cada um dos 26 estados brasileiros mais o Distrito Federal.

A EXPERIÊNCIA DO CINEMA NAS CENAS E ENREDOS DA EDUCAÇÃO, DA DOCÊNCIA E DAS ESCOLAS MINEIRAS

As atividades desenvolvidas entre os meses de agosto de 2013 até julho de 2014 em 11 escolas de educação básica das redes públicas estadual e municipal de Belo Horizonte e região metropolitana (MG) contaram com a participação de estudantes e docentes do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Realizamos encontros pontuais com a equipe de coordenação pedagógica e com o grupo de docentes das escolas, em momentos diferenciados ou não, em vistas a construir entendimentos acerca da realização do trabalho. Os primeiros encontros com os docentes tiveram como objetivos promover discussões, reflexões e atividades relativas à condição docente e ao trabalho dos professores nos dias atuais e à formação de professores como espectadores/criadores de cinema, trabalhando com informações, linguagens, atividades e referências audiovisuais e culturais diversas.

A dificuldade inicial dos docentes era devida a questões de formação na linguagem visual, de habilidades com a técnica e os equipamentos, gerando alguma insegurança e o receio de não poder ou saber fazer. Contudo, os professores demonstraram reconhecer a ousadia de desenvolver as atividades nas escolas, tendo em vista uma proposta nova e a pouca familiaridade da experiência com o cinema na escola além do seu uso didático de reforçar conteúdos das disciplinas. E, acima de tudo, tornando-se também realizadores, utilizando a linguagem cinematográfica.

O acompanhamento e a mediação durante todo o processo nas escolas, trazem à tona a importância do papel do *passreur* apontado por Alain Bergala (2008) no desenvolvimento das atividades com os estudantes. O *passreur* ou “passador” é alguém que acompanha em um barco ou na montanha, aqueles que ele deve conduzir e “fazer passar”, correndo os mesmos riscos que as pessoas pelas quais se torna provisoriamente responsável (BERGALA, 2008. p 64). Nossa tarefa como mediadores é assim, acompanhar junto com os docentes as atividades com seus estudantes; alternar momentos entre reflexões teóricas; promover discussões a partir da exibição de fragmentos de filmes; realizar atividades práticas. Fazer a travessia, ao longo das ações, junto e com os professores, privilegiando a reflexão e a experiência vivida.

A criação nas atividades com o cinema na escola e na sala de aula implica um trabalho coletivo onde os docentes e os estudantes podem estabelecer relações horizontalizadas, “abandonando por

um momento seu papel de professor, tal como definido e delimitado pela instituição, para retomar a palavra e o contato com os alunos a partir de outro lugar dentro de si, menos protegido, aquele que envolve seus gostos pessoais e sua relação com esta ou aquela obra de arte” (BERGALA, 2008.p.64-65). Nesse contexto, cuidar para que os professores possam correr o risco, como o *passieur*, tentando buscar um equilíbrio possível entre a omissão ou a intervenção exagerada na condução das atividades com os estudantes.

OS PROCESSOS EDUCATIVOS COM O CINEMA NO COTIDIANO DAS ESCOLAS: DESLOCANDO A CÂMERA

As formas de organizar as oficinas de educação e cinema em cada escola percorreram caminhos singulares partir das características de cada escola, dos estudantes, da direção, da comunidade escolar, do próprio professor, dentre outros fatores. Apontando, dessa maneira, as diversas possibilidades de organização dos tempos e espaços escolares e a inexistência de um modelo a ser seguido.

Algumas escolas organizaram as oficinas, de duas horas de duração, com os estudantes dentro do horário de trabalho dos professores referência dos projetos, mas não necessariamente vinculada somente ao horário da disciplina ofertada.

Ao longo das atividades foi possível observar a diferença de olhar de cada idade de formação dos estudantes. As crianças mantinham um o lho na câmera e outro fora dela, observando a reação das pessoas ao redor. Com o estudante adolescente e jovem a câmera era tratada com muita autonomia, mas com muita impulsividade e uma oportunidade ótima para os *selfies*. Já para o adulto e idoso, manusear uma câmera foi o ponto alto. Esta ação, embora eleve a autoestima de quem não teve acesso a essa tecnologia, demonstra também a dificuldade em se exporem nos vídeos.

Muitos foram os desafios postos pelos exercícios para os estudantes que se colocavam por traz ou a frente da câmera. A vivência como “realizadores” das imagens para os adolescentes e jovens foi “*top demais*”; o brilho dos olhos das crianças manifestou a intensidade da experiência; e para os adultos e idosos foi como voltar a ser criança e brincar com a imaginação. Essas experiências ratificam a hipótese da igualdade das inteligências a que se refere Rancière (2010). Corroborando o pensamento do autor, Fresquet (2013) aponta:

Nosso conhecimento sobre o mundo é diverso, relativo, mas ganha horizontes de igualdade se atravessado pelo ato de ser filmado. Quando o que se interpõe entre esse mundo e nós é uma câmera, o mundo, habitualmente, nos surpreende. Produz-se um estranhamento, uma vivência quase virginal do olhar. Até o velho mundo parece bem mais novo (p.103).

Não obstante, mesmo os jovens com a toda a autonomia que demonstraram ao realizar as filmagens, dificilmente deixavam de acatar nossas sugestões de um ou outro enquadramento. Parece que o lugar de espectador se mantém mais confortável do que de realizador e que precisarão de mais algum tempo e experiências para que se sintam seguros e com mais autoconfiança para outras escolhas.

A passagem ao ato de criação através da linguagem cinematográfica aponta uma condução coletiva onde cada estudante vai desempenhar papéis fundamentais para a realização dos exercícios. Dessa maneira, é importante que cada estudante vivencie diferentes papéis: aquele que cuida da luz, do cenário, da fotografia, que dirige a cena, que manipula a câmera, dentre outros, pois o potencial da arte do cinema na escola está na possibilidade de modificar e redistribuir esquemas já consolidados no cotidiano. Estudantes que aparentemente são “fracassados ou atrasados” para a escola, durante a experiência da criação fílmica podem dar lugares à evidência de novas habilidades, modificando sua imagem tanto para si mesmos quanto para os colegas e professores.

Nossa tarefa estava claramente definida: ajudar a essas crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos a pensar e a refletir sobre o ato de filmar e fotografar por meio dos enquadramentos, da luz, das cores, dos movimentos da câmera etc. A maneira de filmar, de posicionar e de usar a câmera, implica em maneiras de reconstruir e recriar a vida, podendo dela extrair tudo o que se quiser inclusive imaginar novas e outras formas de vivê-la. A inserção do cinema como arte e criação na escola re dimensiona a pedagogia escolástica, pois por meio da linguagem cinematográfica, novos modos de ver o mundo se tornam possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao vivenciar a linguagem cinematográfica através de pequenos exercícios fílmicos, de atividades de criação, reflexão, conversação e trocas, nos quais os participantes possam expressar e narrar, com palavras e outros tipos de linguagens e expressões, suas “experiências” com os filmes, buscamos o cinema que participa do mundo, da vida e da história; como arte e ideologia, como linguagem e fruição estética.

Cada escola e cada agrupamento de estudantes que se envolveu nos projetos trazem muitas questões e elementos para a nossa reflexão. A possibilidade de trabalhar o olhar de um universo tão vasto de jovens, adolescentes, adultos e idosos, com realidades e percepções completamente particulares se mostrou uma experiência muito rica, que pode ser percebida em algumas das criações audiovisuais dos estudantes. As conversas e discussões a respeito de como registrar um determinado fato; qual tipo de enquadramento; como retratar um determinado personagem; reflexões sobre como viam a escola; análises críticas sobre as transformações na sua comunidade; a ascensão da violência; tudo isso intermediado por produções visuais construídas por eles.

Por tudo isso, a experiência da criação cinematográfica com toda a intensidade a que temos direito, dentro e fora da escola, é uma aposta que fazemos para privilegiar os sujeitos que necessitam de tempos de cultura e tempos de cuidados. O cinema pode constituir parte desses tempos e espaços da formação e experiência estética de estudantes e docentes, conforme argumenta e defende a professora Inês Teixeira, coordenadora do grupo Mutum: educação, cinema e docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Inês A. C.. *Os professores e o cinema na companhia de Bergala*. Revista Contemporânea de Educação, v. 5, n. 10, 2010.

BERGALA, Alain. *A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e fora da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LEAL, Álida A.; TEIXEIRA, Inês A.C.; SILVA, Josaniel V.; DIAS, Marília S.A.. *Do cinema ao bordado*. Revista Presença Pedagógica, v.19, n.114, p.72-77, nov/dez 2013.

LETELIER, Hernán Rivera. *A contadora de filmes*. Tradução Eric Nepomuceno. São Paulo. Editora Cosac Naify, 2012

MIGLIORIN, César; *et al.* *Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos*. Niterói: Editora da UFF, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Tradução Ivone C. Benedetti, São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2010.

Site: www.inventarcomadiferença.org

NO ESCURINHO DA SALA DE AULA: O PROJETO LANTERNINHA NO COLÉGIO ESTADUAL RENAM BALEEIRO

Daiane Silva Santos¹

No ano de 2008, o Projeto Lanterninha – Cinema e Educação em Movimento nasce com o objetivo de possibilitar que alunos, professores e toda a comunidade escolar vivenciem uma nova experiência com o cinema. Com projetores e telas na mão e milhões de ideias na cabeça, um coletivo de educadores, cineastas, produtores, iniciou sua itinerância em escolas públicas estaduais e municipais, localizadas em Salvador e nas cidades de Cachoeira e Santo Amaro no estado da Bahia, exibindo no horário das aulas, longas e curtas metragens brasileiros. Com o intuito de formar público e tornar a experiência cinematográfica acessível a quem pouco ou nunca vai ao cinema, através das sessões de cinema na escola fomentamos a percepção crítica dos filmes, possibilitando, dentre outras coisas que cada escola fizesse sua própria interconexão do conteúdo/forma das obras que foram projetadas relacionando-as com os conteúdos ensinados em sala de aula.

Segundo relatório produzido pela equipe do projeto, as escolas foram selecionadas a partir do interesse da instituição e caso a mesma possuísse uma estrutura mínima para as projeções (auditórios ou sala adaptada com possibilidade de controle de entrada de luz e acomodações razoáveis para os espectadores), bem como a definição de um responsável (diretor, coordenador ou professor) que possibilitasse que a equipe do projeto adentrasse à escola e dialogasse com o corpo docente/administrativo para que as sessões pudessem ser viabilizadas. Assim, o nosso percurso nas instituições iniciava com um diálogo com a direção da escola, coordenação pedagógica, depois uma visita às reuniões de “Atividades de Coordenação” (ACs), para que a equipe do projeto Lanterninha pudesse agendar as datas e horários das exibições, apresentar a proposta do projeto aos professores de uma ou mais áreas do conhecimento (Linguagens, Exatas ou Ciências Naturais) vinculando assim, às nossas ações com as propostas e atividades curriculares e extra curriculares desenvolvidas pela escola.

¹ Aluna Regular no Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Linha: Currículo e (In) Formação. Orientadora: Professora Dra. Maria Inez Carvalho.

Na primeira etapa do projeto, como forma de sensibilizar alunos e professores para a criação dos cineclubes, as sessões aconteciam em formato de mostra ou festivais de cinema, com uma programação sistemática de filmes brasileiros, a presença de convidados, diretores, atores e críticos de cinema. Os filmes brasileiros sugeridos pelo Projeto Lanterninha foram escolhidos tanto pela sua forma quanto pelo tema abordado: Pro dia Nascer Feliz, de João Jardim; A Máquina de João Falcão; Meninas, de Sandra Werneck; Baile Perfumado, de Paulo Caldas e Lírio Ferreira; Do Luto à Luta, de Evaldo Mocarzel; Saneamento Básico, de Jorge Furtado; Notícias de Uma Guerra Particular, de João Moreira Sales; além dos curtas metragens baianos, Nego Fugido de Claudio Marques e Marília Hughes; 10 Centavos, de César Fernando de Oliveira e O Prisioneiro da Torre, de José Vieira, foram os filmes exibidos e debatidos nas escolas.

Esta primeira fase de exposições foi desenvolvida no horário oficial da escola – e não em horários complementares, no turno oposto às aulas, em intervalos ou na dimensão extracurricular - o que tornou o nosso percurso e experiência bastante rico, complexo, dinâmico e desafiador, pois, para dessincronizar o tempo da escola possibilitada pela presença do cinema (FRESQUET, 2010) e propor uma quebra de rotina foi preciso transitar pelo currículo instituído, sua temporalidade, cronologia, ritos, saberes e fazeres. Diversas foram as estratégias utilizadas, diálogos e acordos estabelecidos para inserir e conduzir para o escurinho da sala de aula - da mesma forma que os Lanterninhas faziam nas salas escuras do cinema - alunos e professores a uma diferente experiência de acesso e fruição estética de cinema na escola. Para que auditórios e salas de aula se transformassem em salas de cinema, a cadeira desconfortável da escola virasse poltrona, a lousa se transformasse em tela, e finalmente o filme fosse exibido diversos foram os momentos de diálogos, divergências e tensões, pois ao contrário de um festival de cinema, que ocorre em uma sala de projeção, a presença do cinema na escola nos colocou frente a novos desafios e a pensar na possibilidade de uma nova relação da escola com a arte uma vez que o tempo de fruição cinematográfica, acompanhada de debate e reflexão é diferente dos 50 minutos destinados a uma aula tradicional. Diferente de um festival de cinema “convencional” - cuja presença de público cinéfilo é “garantido” - uma mostra sistemática de filmes na escola, como foi a possibilitada pela presença do Projeto Lanterninha, nos faz pensar nos desafios e potencialidades da formação de um público cinéfilo dentro destas instituições e, além disso, em uma nova relação tanto da escola com o cinema quanto do próprio cinema com este espaço. A exibição de filmes nas escolas, sejam de filmes para debater apenas o conteúdo vinculados às disciplinas, ou para aprender a linguagem cinematográfica é uma oportunidade de refletir e considerar as especificidades e singularidades espaço-temporais desta instituição, bem como a relação do espectador-aluno e do espectador-professor com a linguagem cinematográfica.

Assim, após a sensibilização proposta pelas “sessões especiais”, em formatos de mostras e com a criação do cineclube de cada instituição a programação foi pensada a partir de temas transversais; em

outros momentos a exibição acontecia a partir de solicitações individuais de professores; em outras situações os próprios alunos cineclubistas eram aqueles que propunham uma programação em articulação com a escola e com a orientação da equipe do projeto. Na tentativa de dialogar com as especificidades e singularidades do tempo - espaço escolar, e para que as escolas públicas escolhessem suas formas e horários de exibição, cada instituição recebia equipamentos de projeção, um acervo de filmes brasileiros, acompanhados de uma proposta de orientação pedagógica que serviria de suporte para que os professores desdobrassem esta ação em suas respectivas aulas.

O PROJETO LANTERNINHA E O CINECLUBE

A ação de itinerância na qual o Projeto Lanterna se propunha a realizar nas escolas públicas remetia ao nomadismo característico das primeiras exibições que aconteceram nos fins do século XIX no qual os cineastas percorriam feiras, cafés, parques de diversões projetando filmes para aqueles que não conheciam o cinema (SILVA, 2011). Esta autora nos revela ainda que se no passado o caráter itinerante se dava pela falta de público, hoje é a carência de espaço - por conta de um quase total desaparecimento dos cinemas de calçada, a migração das salas de cinema para os shoppings centers e a demanda pelo consumo de filmes brasileiros, influenciaram o surgimento de iniciativas que valorizam, legitimam e apostam em diferentes circuitos e salas como passíveis de projeção e recepção coletiva de filmes. Neste sentido, o Projeto Lanterna apostou na escola como um espaço legítimo de formação de plateia e aprendizagem de cinema a partir da realização de exibições para toda a escola e da criação e manutenção de cineclubes nestes espaços.

O cineclubes, enquanto espaço de fruição coletiva de obras cinematográficas proporciona desde o seu surgimento na França do século XX, uma ambiência de sociabilidade e aprendizado que foi/é responsável pela educação do olhar, pela formação de público e de gerações de intelectuais, críticos de cinema e produtores possibilitando que o saber e o fazer fílmico, circule em diversos lugares do mundo. Os cineclubes surgem no momento em que o cinema estava se constituindo enquanto arte e vem sendo praticado atualmente de diversas formas, de acordo com o contexto de cada país e região em que eles se formam e com os objetivos dos grupos que os organizam. Avaliando a trajetória da prática cineclubista, Gusmão (2011) nos mostra o caráter educativo desta ação revelando que os cineclubes sempre se constituíram como um cenário privilegiado de aprendizagem de cinema, de troca de informações e formação de redes. Para a autora, assistir aos filmes remetia a um conjunto de práticas que incluía leitura, produção e discussão de artigos sobre cinema, o que, além atribuir “valor” a certos filmes e cinematografias, legitimava certas maneiras de vê-los e fazê-los. Esta autora nos revela ainda que o cineclubes é um ambiente cultural e político que sedimentou um tipo específico de aprendizado, que

implicava não apenas em aprender a ver outras cinematografias mas, fundamentalmente, a não gostar do “cinema indústria”, comprometido ideologicamente com os valores capitalistas, especialmente aquele com as características do cinema produzido em Hollywood (GUSMÃO, 2011).

Neste sentido, os cineclubes, além de um espaço de formação cinematográfica, foram ao longo da história, assumindo diversos formatos de acordo com os objetivos e contexto no qual eles estão inseridos. No Brasil, existiram cineclubes que defenderam as questões estéticas em relação ao cinema como arte; existiram cineclubes com uma proposta de educação do olhar, ideia difundida pelos cineclubes católicos durante as décadas de 1950 e 1960; outros viam na prática cineclubista uma possibilidade de discutir questões políticas e de mobilização social como foram os casos dos cineclubes que surgiram no contexto da ditadura militar; outros cineclubes surgiram para discutir o cenário cinematográfico instituído, ou se constituíram como um lugar de difusão de filmes que não são exibidos em salas comerciais de cinema e/ou não são vinculados em canais abertos de televisão (CHAVES, 2011; SILVA, 2011; SOUZA, 2011). O Projeto Lanterninha – Cinema e Educação em Movimento, transformando salas de aula em salas de cinema e convocando alunos e professores para criar e manter seus cineclubes nos convocou a pensar em mais um formato que é inserido em um contexto educacional com objetivos específicos.

Neste sentido o que é cineclubes na escola? E quais as possibilidades que a presença de um cineclubes podem trazer para nossas escolas e nosso cinema? Sobre a importância da criação de cineclubes em escolas, Marcelo Matos de Oliveira, cineasta e ex-coordenador pedagógico do projeto, nos diz que

O cineclubes traz mais referências culturais para os alunos, pode tornar a aula no professor mais interessante, pode fazer com que os alunos permaneçam mais tempo nas escolas, principalmente quando há falta de professor. Porém, um cineclubes dentro de uma escola pode ganhar uma função que extrapola o seu aspecto cultural ganhando uma dimensão política. A Utopia que um cineclubes aponta é ser um espaço de interligação entre o dentro e o fora da instituição escolar. Os cineclubes podem arejar o espaço da escola levando seus alunos e professores para outros espaços (outros cineclubes, festivais e seminários de cinema, cursos...) como trazer outras pessoas para dentro das escolas (psicólogos, cineastas, jornalistas, artistas...). Quantas pessoas, artistas, professores, intelectuais, não gostariam de serem convidados por alunos que adoram cinema para discutir filmes com eles? Quantos cineastas não gostariam de exibir seus filmes dentro das escolas e discutir seus filmes com os alunos e professores? Quanto isto seria saudável para a nossa educação e para o nosso cinema?²

² Trecho extraído do texto “Cineclubismo e a Nova Escola” publicado por Marcelo Matos de Oliveira no blog do Projeto Lanterninha. Endereço: <http://projeto Lanterninha.blogspot.com.br/>

Assim, a partir da criação de cineclubes, o Projeto *Lanterninha* evidenciou a necessidade de repensar o ambiente da escola tradicional e sua relação com o cinema assim como a relação do cinema com a escola. Legitimou a escola como espaço de aprendizagem de cinema. Paralelo a isto, os cineclubes, reunindo alunos e professores para empreender uma ação conjunta, podem ser concebidos, como um *lócus* que contribui para a ruptura de fronteiras disciplinares, do isolamento das áreas do conhecimento já que o núcleo cineclubista de uma instituição escolar utiliza o cinema como um fio que pode possibilitar a convergência, a circulação de conceitos e o encontro e emergência de diversos saberes. Criar cineclubes, transformar salas de aula em salas de cinema pode possibilitar, dentre outras coisas, que a escola reflita sobre a necessidade de ampliar as formas de utilização dos filmes nos contextos de ensino aprendizagem e reconheça que qualquer espaço social – neste caso o espaço cineclubista da instituição – pode ser o lugar do aprendizado, do acesso aos saberes e de sua articulação e partilha. (ALVES e GARCIA, 2008, p. 30).

O COLÉGIO ESTADUAL RENAM BALEEIRO E O CINECLUBE EPIDEMIA

O Colégio Estadual Renam Baleeiro foi cenário no qual realizei, em 2008 minha pesquisa de monografia intitulada Luz, Câmera, Educação – Reflexões sobre a Leitura do Texto Fílmico no Contexto Escolar sob a orientação da professora Dra. Maria Inez Carvalho. Será meu campo de pesquisa do mestrado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia. O desejo de retornar à escola surgiu para compreender o que aconteceu com aquele espaço-tempo e como ficou a sua relação com o cinema após a saída do Projeto *Lanterninha* do colégio. A partir da narração do que ocorreu entre os anos de 2009 e 2011, nas atividades que envolviam ações de formação de plateia para o cinema nacional e a criação do Cineclube Epidemia pretendo refletir sobre cinema, cineclube e escola. Retornar para um reencontro com os professores e cineclubistas que vivenciaram a experiência naquela época para compreender as mudanças e os movimentos que variaram ao longo do tempo, não significa corrigir erros, verificar o efeito, oferecer respostas ou preencher lacunas pois “(...) as experiências são fugidias, não ficam paradas (...) a ideia de que pode dar marcha-a-ré a tudo, de que sempre há tempo pra tudo e de que, de um modo ou de outro tudo retorna se mostra como uma ilusão. (GADAMER, 2008, p. 467)

O grupo cineclubista do Colégio Estadual Renam Baleeiro era composto por 11 alunos (de séries diferentes) e foi criado no final do ano de 2009 após o processo de formação de plateia e exibições quinzenais de filmes nacionais para todos os alunos do ensino médio. O Cineclube Epidemia possuía uma identidade forte, objetivos e metas bem definidos e os seus integrantes atuavam na escola de forma criativa, engajada, organizada, proativa e autônoma. Na época, este grupo era acompanhado semanalmente pela monitora Rebeca Bastos que era responsável por orientá-los e capacitá-los quanto a gestão e

manutenção do cineclube e a realização de todas as atividades inerentes ao grupo cineclubistas. Rebeca também era responsável por instruir sobre o manuseio, transporte, montagem e cuidados com os equipamentos além de conduzir a formação do grupo com temas específicos ligados ao movimento cineclubista e a linguagem cinematográfica.

Vale salientar que todos os grupos cineclubistas criados pelo Projeto Lanterninha – Cinema e Educação em Movimento foram acompanhados por um monitor que atuava no processo de formação destes jovens, além de mediar a relação destes com a escola. Além do acompanhamento realizado pelo monitor, os cineclubistas participavam também dos encontros de formação que aconteciam ao longo do ano e fora da escola. Durante os encontros eram realizadas dinâmicas de formação de grupo atividades formativas sobre a história do cinema e linguagem cinematográfica, além da discussão dos princípios do cineclubismo e intercâmbio com outros cineclubistas.

Segundo os dados que colhi no relatório produzido na época por mim e por Rebeca, durante o ano tivemos algumas saídas e entrada de novos integrantes, mas o grupo base do Cineclube Epidemia se manteve o mesmo. Com idade entre quatorze e vinte anos, estes alunos eram do ensino fundamental e médio, todos moradores do bairro Águas Claras e possuíam uma ligação com as atividades culturais desenvolvidas pela escola. A maior parte dos cineclubistas faziam parte de outros projetos desenvolvidos pelo Colégio Estadual Renan Baleeiro o que contribuiu para a atuação dos cineclubistas daquele espaço.

As atividades realizadas pelo Lanterninha nesta escola, eram voltadas para a formação do olhar cinematográfico, para a conscientização das responsabilidades do grupo cineclubistas, para o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia como participação em reuniões com a diretoria e professores do colégio, além da reflexão sobre outras funções como ser responsável pela cópia do filme, pela divulgação e reserva do espaço.

As reuniões internas do cineclube aconteciam semanalmente, no turno vespertino e eram abertas ao público em geral. As sessões ocorriam no turno matutino, durante o horário das reuniões e nos horários de aulas vagas dos alunos que fazem parte do grupo cineclubista. Ainda de acordo com o relatório, para que este cineclube (assim como os outros) continuasse a existir e fosse considerado pela instituição como um espaço legítimo de exibição e discussão de filmes foi necessário, junto com a equipe de coordenação pedagógica do projeto, pensar uma programação a partir de temas centrais que pudessem, a partir de sua característica transversal, incluir professores no processo. Outra possibilidade era que a programação fosse construída de maneira mais pontual, a partir da solicitação individual de professores (de qualquer área), havendo sempre a tentativa de envolver outros professores para que eles pudessem utilizar um mesmo filme com recortes diferentes, de forma a aproveitar ao máximo a sessão e realizar uma atividade multidisciplinar.

Outra forma possível, que foi pensada na época, segundo informações que colhi no relatório foi a organização da programação em que o próprio grupo cineclubista atuava como os proponentes sendo esta última a mais desafiadora porque além os filmes propostos pelos jovens do Cineclube Epidemia nem sempre estavam vinculados a conteúdos presentes nas disciplinas que compõem a “grade curricular” além da própria dificuldade de articulação e diálogo com o corpo docente da escola. Neste contexto, para que as sessões fossem realizadas de maneira mais integrada, o grupo repensou a metodologia e criou estratégias que viabilizassem as sessões. Assim, eles tiveram que inventar atalhos, para poder transitar pelas brechas do currículo instituído. O que ocorreu foram realizações de exposições nos horários dos encontros cineclubistas, no turno oposto, com adesão livre, abertas para todos os alunos e para a comunidade. Além disso, para manter a regularidade das sessões no turno matutino, bem como dá visibilidade a ação cineclubista dentro da escola foi mapear quais os horários vagos existiam nas turmas em que os alunos do próprio grupo cineclubista estudam e aproveitar esta “lacuna” para fazer sessões de curtas-metragem e longas metragem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES e MACEDO. Giovanni e Felipe (orgs). Cineclube, cinema e educação / Organizadores: Giovanni Alves e Felipe Macedo – Londrina: Praxis, Bauru: Canal 6, 2010.
- ALVES e GARCIA. Nilda e Regina Leite (orgs). O Sentido da Escola. 5. ed. Petrópolis: 2008. BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. Em aberto. Brasília, ano 12, n.58. Abr/jun. 1993.
- BURNHAM, Teresinha Fróes. Transdisciplinaridade, Mutirreferencialidade e Currículo. Revista da FAGED, n 05, 2001.
- CARVALHO, Maria Inez. Por uma perspectiva deliberatória do currículo. Revista da FAEEBA, Salvador, n.5, jan/jun, 1996.
- CARVALHO, Maria Inez. O a-con-tecer de uma formação. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, jan/jun, 2008.
- GUSMÃO, Milene Silveira. O Desenvolvimento do Cinema: Algumas Considerações sobre o papel dos cineclubes para a formação cultural. Acesso em: 15/09/2011. Disponível em <http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14469.pdf>
- JESUS, Rosane Meire Vieira. Aprendizagem frame a frame: fascínios e armadilhas do uso do documentário na práxis pedagógica. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2007.
- MACEDO. Roberto Sidnei. Currículo: campo, conceito e pesquisa. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SILVA. Dafne Reis Pedrosa da. Circuito de Exibição Periférico: Cineclubismo e Itinerância. In: Comunicação Midiática: Matizes, Representações e Reconfigurações. Org. Dafne Pedrosa, Lúcia Coutinho, Vilso Junior Santi. Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS -2011.

A ALTERIDADE DO OLHAR: MOSTRA DE CURTAS NA ESCOLA

Cristiane Schneider

Mostra de curtas na escola enquanto meio de criação artística e também seus aspectos como um possível instrumento de uso pedagógico para a disciplina de arte-educação. Técnica que envolve vários tipos de mídias e tecnologias (informática, internet, máquina digital, etc), a sua apreciação e fruição estética depende muito do olhar e da sensibilidade bem como do domínio de ferramentas, aspecto este que solicita uma breve abordagem sobre a alteridade do olhar através do ponto de vista do sujeito. Estas questões serão investigadas através do estudo de vídeos de produção produção coletiva dos estudantes.

Palavras-chave: criação artística, alteridade do olhar e possibilidades pedagógicas.

REGULAMENTO MOSTRA DE CURTAS DO CEAT – 2014

DISCIPLINA ARTES CÊNICAS

1. O EVENTO

Tem o objetivo de motivar o exercício da leitura crítica da mídia televisiva e a produção audiovisual como atividades pedagógicas vinculadas ao currículo escolar, bem como compartilhar as produções de vídeos realizadas pelos estudantes do Ensino Médio na disciplina de Artes Cênicas.

2. PARTICIPANTES

Estão aptos a participar, vídeos onde os integrantes da produção e principais atores sejam estudantes do 1º Série do Ensino Médio do CEAT.

3. ORIENTAÇÕES PARA PARTICIPAR DO PROJETO DE CURTA

- Serão (aceitos trabalhos realizados por união de alunos de diferentes turmas do 1º Série do Ensino Médio A, B e C).
 - Não será aceito trabalho filmado e editado por terceiros, valorizando a participação dos alunos em todas as etapas.
 - O vídeo não poderá ser produzido com partes de filmes ou imagens copiadas da internet. Os vídeos devem trazer algo inédito.
 - Neste trabalho, em especial, o uso de celulares e máquinas digitais para produção do vídeo é totalmente livre, lembrando que acima dos critérios técnicos está a proposta educativa do evento.
- Censura: O filme, devido ao seu caráter educativo e apropriado para menores de 18 anos, não poderá conter cenas de violência, utilização de “palavrões”, bem como outros aspectos que possam agredir físicas e/ou moralmente qualquer um dos integrantes, bem como os espectadores. A professora reserva-se o direito de recusar vídeos que não atendam as orientações.**
- Trilha sonora: Os alunos poderão utilizar músicas de autorias conhecidas (públicas e devidamente identificadas nos créditos) ou também músicas inéditas (criadas pela turma).

4. DATA DA ENTREGA

CARTAZ: 15/08

CURTA: Sendo dia 29 de agosto de 2014 a data máxima não havendo nenhuma hipótese de prorrogação.

ROTEIRO: 18/07

5. O VÍDEO DEVE ATENDER AS SEGUINTE REGRAS:

5.1 Tempo de duração

O curta não poderá exceder a 7 minutos, incluindo abertura e créditos.

5.2 Formato vídeo: avi.

5.3 A embalagem e a mídia (DVD) devem ser identificadas com o título do vídeo.

5.4 Os vídeos que não contemplarem o tema proposto: “Crônicas – de autor gaúcho” serão desclassificados.

6. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A seleção dos vídeos exibidos será realizada pela professora e pessoas capacitadas, de acordo com as características do cinema e educação.

6.1 Serão avaliados os seguintes itens:

6.1.1 Criatividade, organização, roteiro, qualidade técnica. Atuação também será levada em consideração, bem como a participação dos alunos na produção do trabalho.

6.1.2 Não serão aceitos trabalhos que apresentarem problemas técnico-físicos; a qualidade deve ser conferida antes do envio.

7. PREMIAÇÃO

Serão premiados:

Melhor curta

Melhor ator e atriz

Melhor ator e atriz coadjuvantes

Melhor trilha sonora

Melhor figurino

Melhor cartaz

Melhor edição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da elaboração deste trabalho, esperamos constituir um material de apoio sobre experiências positivas que unem a arte do *CINEMA* e a educação, provando que podemos construir diferentes metodologias nas escolas visando à formação total do aluno

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BELLOUR, Raymon. **Entre imagens**: foto, cinema, vídeo. Campinas: Papyrus, 1997.

CORTESÃO, Luiza, LEITE, Carlinda & PACHECO, J. Augusto. **Trabalhar por Projectos em Educação**: uma inovação interessante? Porto: Porto Editora, 2002.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

JODELET, Denise. **Representando a alteridade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MACHADO, Arlindo. **O sujeito na tela**: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço. São Paulo: Paulus, 2007.

NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CINEMA, RECEPÇÃO E DIVERSIDADE



CINEMA, RECEPÇÃO E DIVERSIDADE

O grupo reuniu comunicações fundamentadas nas teorias da recepção estética, e nas questões de gênero e diversidade. A reflexão realizada considerou a experiência com o audiovisual como abertura para a construção da subjetividade e da autonomia do olhar. A recepção ativa, proposta nos trabalhos relatados, foi enfatizada como meio para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, habituados com a fruição de mídias comerciais. O potencial do cinema na abordagem de problemáticas sociais foi exposto como condutor para uma postura crítica e consciente por parte dos estudantes e educadores. As questões presentes na linguagem cinematográfica foram desdobradas na discussão sobre os campos de conhecimento que agrega e os níveis de identificação coletiva e de representações sociais que desencadeia.

A coordenação do grupo de trabalho foi realizada por Marcus Mello, Coordenador de Cinema, Vídeo e Fotografia da Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre, crítico e pesquisador de cinema e especialista em gestão cultural.

EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL COMO CRÍTICA DA IMAGEM: O CINEMA NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DE OLHARES AUTÔNOMOS

Cynthia Macedo Dias (EPSJV/FIOCRUZ)
Gregório Galvão de Albuquerque (EPSJV/FIOCRUZ)
Carlos Eduardo Colpo Batistela (EPSJV/FIOCRUZ)

Os jovens se relacionam cotidianamente com produtos audiovisuais, seja pelo cinema, pela televisão ou pela internet, em diferentes suportes, circulando entre muitos gêneros, linguagens, falas, ideias. Nesses contextos, já participam não só como consumidores, mas também como produtores – com tecnologias de captura e edição de imagens cada vez mais acessíveis – e reprodutores, pelos mecanismos de compartilhamento de sites de redes sociais e aplicativos de mensagens.

Assim, produtos audiovisuais, recebidos, produzidos e propagados, participam na formação de sensibilidades e sentidos dos jovens, carregando posições de poder e diferentes discursos, e fazendo parte de relações sociais e de consumo. Com isso, o audiovisual se articula com a educação em diversos campos de conhecimento, pouco vistos como ambientes formativos.

Entretanto, esse encontro ganha mais visibilidade pela recente publicação da Lei nº 13.006/14, que estabelece a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais nas escolas, que faz urgir a discussão sobre os desafios a serem enfrentados no encontro do cinema e do audiovisual com a educação, envolvendo os contextos, intencionalidades e estratégias dessa exibição e as relações com as estratégias curriculares e a atuação dos professores. É preciso tratar esse assunto tendo em vista uma pergunta: em que medida estes processos representam uma efetiva expressão criativa de seus autores ou reproduzem formas e conteúdos de um discurso cada vez mais homogeneizado da cultura?

Esta comunicação discute a educação audiovisual como formação de olhares autônomos e críticos, na perspectiva da disciplina de Audiovisual e de oficinas de formação docente já desenvolvidas pelo Núcleo de Tecnologias Educacionais em Saúde da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio,

unidade técnico -científica da Fiocruz que se dedica a atividades de ensino, pesquisa e cooperação no campo da Educação Profissional em Saúde¹.

O AUDIOVISUAL NA SOCIEDADE

As obras de arte foram, por muito tempo, produzidas como objeto de culto, a serviço do ritual, primeiramente mágico e depois religioso. A arte, no início da sociedade capitalista, não era produzida em grandes quantidades e não visava o lucro a partir de sua venda ou distribuição, possuindo outros sentidos sociais e culturais. Com o surgimento da possibilidade de reprodução técnica, nasce a cultura de massas ou uma cultura para as massas.

Na transformação do seu valor, a obra de arte perde sua “aura” e função ritualística e adquire, segundo Benjamin (1994), um valor de exposição, ou seja, “à medida que as obras de arte se emancipam do seu uso ritual, aumentam as ocasiões para que elas sejam expostas” (BENJAMIN, 1994, p.173). No contexto da reprodutibilidade técnica, Benjamin afirma que é cada vez mais irrecusável a necessidade de chegar cada vez mais perto dos objetos, por meio de sua imagem ou de sua reprodução, havendo uma tendência de superação do caráter único dos objetos.

A reprodutibilidade atingiu um alto padrão de qualidade, a ponto de ela própria se impor como forma original da arte. Com isso, a autenticidade da obra, o “aqui e agora”, sua existência única, sua história e transformações com a passagem do tempo e com as relações de propriedade com que ela ingressou, estão ausentes. Para Benjamin, visitar uma catedral medieval é diferente de vê-la em uma imagem no Brasil, porém hoje, com diversas formas de representação da realidade, talvez seja mais relevante levantar novos questionamentos, a respeito da natureza dessa diferença, das diversas formas de reprodução dessa catedral, dos discursos que permeiam essas reproduções.

Pensando o conceito de aura em termos mais flexíveis, podemos assumir, conforme Aumont, que, se a perda da “aura” significou a perda de certa qualidade “transcendente” da arte, não significou a perda de sentidos e valores a ela atribuídos socialmente, valores estes que mudaram e mudarão ao longo do tempo. Mesmo nesse contexto de cruzamentos e questionamentos do estatuto da arte, Aumont nos lembra que “ela permanece, no mínimo, como a esfera da invenção, da descoberta. – sendo a maioria das outras imagens apenas a cópia, a repetição mais ou menos consciente e a aplicação da imagem artística.” (AUMONT, 1995, p. 259).

¹ Atua, portanto, com o segmento dos trabalhadores de nível fundamental e médio, que correspondem à maioria dos profissionais de Saúde no Brasil. A EPSJV tem como principais objetivos: coordenar e implementar programas de ensino em áreas estratégicas para a Saúde Pública e para Ciência e Tecnologia em Saúde; elaborar propostas para subsidiar a definição de políticas para a educação profissional em saúde e para a iniciação científica em saúde; formular propostas de currículos, cursos, metodologias e materiais educacionais; e produzir e divulgar conhecimento nas áreas de Trabalho, Educação e Saúde. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Apresentacao>

Podemos dizer, assim, no lastro da reprodutibilidade, que vivemos em uma ‘civilização da imagem’, expressão que, por mais banal que se tenha tomado, revela o sentimento de viver em um mundo permeado por imagens “cada vez mais diversificadas e intercambiáveis” (Idem, p. 14), que exigem um estudo articulado, como Aumont nos ajuda a compreender. Ao mesmo tempo, as imagens, que constituem os produtos audiovisuais, são objetos produzidos por mãos humanas a partir de dispositivos diversos, “sempre para transmitir a seu espectador, sob forma simbolizada, um discurso sobre o mundo real. (...) uma representação da realidade, ou um aspecto da realidade (...)” (Ibidem, p. 260).

Embora a produção de imagens no mundo esteja se tornando algo absolutamente corriqueiro, não é tão abrangente a prática da reflexão e interpretação imagética fora de seus circuitos específicos. Se a interpretação textual é item obrigatório do currículo escolar, o estudo sistemático da imagem ainda não alcançou tal projeção.

A superação do modelo convencional de utilização do cinema na escola - mero instrumento ou recurso pedagógico restrito à ilustração de conteúdos pelo professor na sala de aula - passa pelo desenvolvimento de propostas de educação audiovisual que o valorizem como objeto da cultura, propiciando momentos de apreciação, de crítica e reflexão.

INSPIRAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE OLHARES AUTÔNOMOS

Entendemos que a escola não tem o objetivo de somente formar jovens espectadores passivos para a indústria e sim que desenvolvam seu próprio olhar e espírito crítico. Considerando que o aluno já entra na escola com uma carga de imagens naturalizadas e com significados que são posições específicas de poder, é preciso pensar uma educação audiovisual buscando condições e maturidade de potencializar nos alunos a construção de autonomia diante da imagem espetacular produzida pela sociedade capitalista contemporânea.

Na concepção de Benjamin (1994), retirada das experiências de Brecht no teatro, o cinema, assim como outros meios de comunicação em massa, poderiam ser usados para “refuncionalizar”, ou seja, reaproveitar a capacidade da obra de arte dentro da indústria cultural em uma perspectiva educativa e conscientizadora contra a própria alienação e dominação, uma educação que permitiria usar dos próprios produtos culturais para questioná-los e criticá-los, fazendo também assim uma crítica não somente à cultura e sim a toda estrutura da sociedade capitalista industrial.

Outra potencialidade para a educação audiovisual é apresentada pelo cineasta Glauber Rocha, que considerou o cinema como uma manifestação cultural da sociedade industrial, transformando um problema estético em um impasse social. Glauber produziu um cinema instrumento de análise da história,

em que privilegia o homem e não o lucro e não desvincula a ideia de educação de uma perspectiva revolucionária, através da estética e apoiada em duas concepções concretas de cultura, a didática - alfabetizar, informar, educar, conscientizar – e a épica – que provocaria o estímulo revolucionário, prática poética que deve ser revolucionária do ponto de vista estético para que projete revolucionariamente seu objetivo ético.

Para Rocha (2004), estas formas deveriam funcionar simultaneamente e dialeticamente para um processo revolucionário. “A didática sem a épica gera a informação estéril e degenera em consciência passiva nas massas e em boa consciência nos intelectuais. A épica sem didática gera o romantismo moralista e degenera em demagogia histórica” (ROCHA, 2004, p.100).

Os vieses questionador, transformador e revolucionário da reflexão e da produção cultural podem possibilitar uma nova forma de ler o mundo, reinterpretá-lo e agir sobre ele, propondo uma nova forma de se pensar a realidade contemporânea. A crítica da cultura se faz então necessária para uma formação humana plena, capaz de pensar saídas criativas e imaginativas através da sensibilidade, colocando os sujeitos em uma posição ativa na construção de seu mundo.

Se queremos uma educação emancipatória, que auxilie a encontrar caminhos de escape e uma abertura do olhar frente a essa “civilização de imagens”, esse é um foco de trabalho essencial, ao problematizar a realidade do aluno a partir do entendimento da totalidade social no qual as obras de arte, as imagens em geral e ele mesmo estão inseridos, visando uma desconstrução de significados e de sentidos que são naturalizados no seu olhar.

Migliorin caracteriza bem essa opção, como a busca por não ensinar isso ou aquilo a partir do cinema, mas o abandono, a potência, o estranhamento, a instabilidade da criação. Concordamos com ele quando diz que “na escola, o cinema se insere como potência de invenção, experiência intensificada de fruição estético/política em que a percepção da possibilidade de invenção de mundos é o fim em si. (...) O cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme.” (MIGLIORIN, 2010, p. 108)

Essa “criação de mundos” reúne elaboração crítica sobre a realidade e sensibilidade. Portanto, o audiovisual na educação além de se realizar como crítica da sociedade produtora de mercadorias, incide sobre o processo de formação humana a partir de um horizonte de criação e liberdade, permitindo aos jovens problematizar o existente e imaginar novas formas de sociabilidade humana, características presentes no projeto de uma educação politécnica, na qual se fundamenta nossa Escola.

Ao mesmo tempo, entendendo as diversas produções audiovisuais como partes da cultura, é preciso ainda superar a cristalização de conceitos históricos como dogmas e ultrapassar o senso comum, trabalhando o conceito de cultura como âmbito que compreende “as diferentes formas de criação da

sociedade, de tal forma que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento em uma sociedade.” (RAMOS, 2004, p. 9).

Uma proposta de educação audiovisual crítica permite ainda evidenciar o caráter produtivo da cultura: partindo do pressuposto de que os significados são cultural e socialmente produzidos, a escola e o currículo também estão envolvidos na produção de sentidos, em relação constante com os outros espaços em que o aluno circula.

Diante desta realidade, há uma necessidade de criar um lugar na escola que contemple uma educação audiovisual. Um ambiente que permita a discussão crítica sobre a imagem e conseqüentemente a produção de um “novo olhar” por parte do aluno e dos próprios professores, sobre as imagens e seu papel na sociedade contemporânea.

Entende-se que a criação do “novo olhar” não tem como base uma crítica padronizada sobre a imagem para os alunos. Ele parte da ideia de autonomia, permitindo que, a partir de ferramentas como cineclubes, história do cinema e das vanguardas e da produção audiovisual, os alunos criem/construam o seu próprio olhar.

A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL DO NÚCLEO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM SAÚDE

A Escola Politécnica teve em sua gênese a discussão sobre a educação politécnica, entendida a partir da superação da dualidade entre a formação geral e a formação técnica. Segundo Saviani (2002), a busca é de superar a concepção burguesa da educação, em que o conhecimento se converte em meios de produção, ao incorporar a ciência ao trabalho produtivo, convertendo-a em potência material. O objetivo desta educação é a superação da alienação humana, reforçada pelas exigências de especialização extrema e de unilateralidade de um trabalho subsumido ao capital. Ao contrário, trabalhando a partir da compreensão da própria realidade humana como constituída pelo trabalho, o que implica considerar, conforme Saviani, que “todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual” (2002, p.138).

Dessa forma, a EPSJV possui como elementos estruturantes do seu Projeto Político Pedagógico: o Trabalho, como princípio educativo e de produção da existência humana; a Ciência, como conhecimento que se produz pela humanidade; e a Cultura, como dimensão simbólica da vida social, produção da sociedade. Garantindo ao aluno o desenvolvimento de valores e instrumentos de compreensão e crítica da realidade e também o acesso ao conhecimento científico e tecnológico na contemporaneidade, associado ao processo histórico deste conhecimento, a produção e discussão artística assumem o resgate da cultura e seus valores em uma dinâmica de relação com o trabalho.

Dessa forma, dentro da concepção da politecnicidade e de um currículo integrado, a educação audiovisual na EPSJV tem como componente a crítica da cultura, que, em tempos da sociedade do espetáculo e do fetiche da imagem, cumpre um papel importante na formação dos alunos como elemento intelectual e artístico capaz de forjar leituras de mundo autênticas, unindo elaboração e sensibilidade crítica sobre a realidade.

Nesse contexto, desenvolvemos uma proposta de formação audiovisual que reúne três grandes componentes: a educação audiovisual dos jovens do Ensino Médio Integrado, como uma das opções da disciplina de Artes, inserida no currículo; a Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio, enquanto espaço de troca e encontro de educadores e alunos; e a formação docente, em oficinas internas e externas à Escola. Detalharemos a seguir a experiência da disciplina de Audiovisual, baseada em três movimentos, cada um trabalhado em um dos anos do Ensino Médio.

No primeiro ano, o cineclube funciona como espaço de relação da bagagem que os alunos já trazem com a busca de desconstrução de um olhar naturalizado sobre o cinema comercial, bem como uma aproximação da experiência social que é o cinema. Ao mesmo tempo, proporciona aos alunos um aumento de “repertório” – pelo contato com obras que seriam de difícil acesso, que não circulam na televisão ou em cinemas de shoppings, ou que provocam incômodo pela linguagem cinematográfica marcadamente diferente dos “blockbusters”. O cineclube, por sua característica aberta, comporta ainda alunos de outras séries, pois se realiza em um horário de Atividades Diversas, possibilitando ainda a troca entre alunos de idades e experiências diferentes, muitos já envolvidos na própria disciplina de Audiovisual ou em outros processos de discussão da imagem na escola.

No segundo ano, desenvolvemos o aprendizado da linguagem audiovisual, de seus elementos e sentidos, a partir de três módulos que dialogam por meio da discussão sobre a representação da realidade/criação da realidade fílmica e as relações entre imaginário e sociedade mediadas pelo audiovisual. Partimos de uma primeira experiência com a linguagem cinematográfica, com a fotografia, em que os alunos, após buscarem se apresentar aos colegas por meio de um recorte de revista, imagem já produzida, presente no mundo, são desafiados a representar em fotografia ideias abstratas, como o “invisível” e o “silêncio”.

Em seguida, os alunos exercitam a análise fílmica e têm uma introdução aos elementos técnicos, passando em seguida para as vanguardas, apresentadas dentro do seu contexto histórico e suas relações sociais. No segundo módulo, denominado “Realidade”, são discutidos elementos significadores da linguagem cinematográfica e suas relações com a construção da realidade fílmica, tais como o roteiro, o som, a luz e a montagem. Cada elemento é apresentado, principalmente, sobre dois aspectos: sua história e seu uso pelas vanguardas; e a parte técnica, associada às significações produzidas por esse uso.

As vanguardas, enquanto movimentos de ruptura na linguagem audiovisual em diferentes âmbitos, com diferentes propósitos e resultados, fornecem material rico para desestabilizar percepções, acostumadas com um cinema que não nos tira da “zona de conforto” (LOBO et al., 2009), e evidenciar justamente as variadas possibilidades que a linguagem nos oferece, servindo de inspiração para a criação e para uma aproximação mais consciente com o cinema.

Como exercício inicial de produção audiovisual, os alunos são solicitados a produzir um vídeo retratando seu cotidiano ou uma característica sua, como uma espécie de autorretrato. Ao final, eles são solicitados a produzir a trilha sonora de uma cena de filme e desenvolver a produção, em grupo, da primeira “Carta Audiovisual”.

No terceiro momento, “Imaginário e sociedade I”, a construção da realidade é relacionada principalmente com o tempo histórico, o desenvolvimento de tecnologias de produção e a cultura em que está inserida a produção. Diante dessa discussão são apresentados o Cinema no Brasil e no Mundo. São dois exercícios finais no segundo ano: a resposta à primeira Carta Audiovisual e a troca, na turma, a respeito das experiências e dos sentidos gerados por cada vídeo.

O terceiro e último ano da disciplina de audiovisual é dividido em dois módulos: “Imaginário e Sociedade II” e “Produção Audiovisual”. O primeiro módulo tem a abordagem mais contemporânea do papel do audiovisual na sociedade e é dividido em: “Imagem Contemporânea”, onde discutimos o papel e as formas com que as imagens são usadas nas relações sociais; “Cinema, audiovisual e novas mídias”, que discute o uso das novas mídias na produção audiovisual e seu lugar de mera reprodução ou criação artística; e “Cinema Mundo”, em que são apresentados diferentes exemplos de produção contemporânea do cinema mundial. O exercício desse módulo é pensar uma ideia para a produção do curta, processo que constitui o último módulo da disciplina. Esse módulo é dividido em três etapas: pré-produção, etapa de desdobramento da ideia, passando pelo roteiro, decupagem, análise técnica e planejamento de filmagem; produção, que consiste na gravação realizada pelo grupo; e pós-produção, incluindo a montagem, edição de som e mixagem do curta.

Ao longo dos três anos, participando desses momentos de experiência de novas obras, estudo, troca, análise e criação, incluindo o aprendizado reflexivo da linguagem audiovisual através de um processo coletivo de produção, o aluno vai desenvolvendo a habilidade da criatividade e da crítica, abrindo caminhos para relacionar fenômenos e processos, elaborar problematizações, pensando historicamente tempos passados, bem como a própria atualidade.

Pensar e ensinar audiovisual na sociedade contemporânea é permitir ao aluno uma experiência e uma produção de conhecimento que faz com que esses próprios alunos se reconheçam dentro do universo audiovisual, não só como consumidores e reprodutores, mas principalmente como produtores, de obras audiovisuais e de crítica. Uma forma de aguçar o espírito artístico de cada um por meio das

tecnologias, que estimulariam a esfera da autonomia criativa. Dessa forma, participa do processo de formação humana de um horizonte de criação e liberdade, permitindo aos jovens, a partir da crítica, discussão e produção de imagens na escola, problematizar o existente e imaginar novas formas de sociabilidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUMONT, Jacques. A imagem. Campinas, Papirus, 1993.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica arte e política: ensaios sobre literatura e historia da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994

LOBO, Roberta; FERREIRA, José Buarque e GALVÃO, Gregório Albuquerque. Educação Politécnica e produção audiovisual: experiências com o curso técnica de nível médio em saúde. In: Estudos de politecnia e saúde: volume 4 / Organização de Maurício Monken e André Vianna Dantas. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. MIGLIORIN, C. Cinema e escola, sob o risco da democracia. In: Revista Contemporânea de educação, Faculdade de Educação – UFRJ, v.5, n.9, 2010. Disponível em <http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/106>. Acesso em 12/10/2014.

RAMOS, Marise Nogueira. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. Brasília, 2004.

ROCHA, Glauber. Estética da fome e a revolução é estética. A revolução do cinema novo. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

A LINGUAGEM PEDAGÓGICA DO CINEMA: ADQUIRINDO COMPETÊNCIA PARA VER

Prof^a Dra. Magali Alonso de Lima FFP/UERJ
Samuel Marques Gomes Bolsista Voluntário/Pedagogia/FFP/UERJ

Saber como o cinema atua nos leva a admitir que a transmissão/produção de saberes e conhecimentos não é prerrogativa exclusiva da escola (embora ela tenha um importante papel a desempenhar nesse processo), mas que acontece também em outras instâncias de socialização. Pensar o cinema como uma importante instância “pedagógica” nos leva a querer entender melhor o papel que ele desempenha junto àqueles com os quais nós também lidamos, só que em ambientes escolares e acadêmicos. (Duarte, 2002:81)

INTRODUÇÃO

É preciso adquirir, como diz o sociólogo Pierre Bourdieu, *competência para ver*, entendendo a linguagem fílmica enquanto uma gramática cinematográfica educativa. O cinema, enquanto sétima arte, cria uma relação entre ficção e realidade. Para isso deve produzir uma *impressão de realidade* (Cf. Bourdieu), para a experiência ser bem sucedida. A identificação/projeção de nossos valores torna-se elemento fundamental na percepção desse tipo de linguagem, uma vez que o receptor não é passivo. Nesse sentido, compreender, contrastar, relativizando, como diferentes indivíduos e culturas são percebidos, através de sua infância, juventude, adolescência, velhice, homem/mulher, sexualidade, desejos, moral, religião, ética, escola, professores/as, relação professor/aluno, educação, dentre outros valores representados em filmes, podem se tornar um bom lugar de conhecimento/utilização de práticas pedagógicas que, muitas vezes, não são reconhecidas ou pouco relativizadas.

Como um processo de socialização, ou seja, uma interpretação compartilhada, didático-pedagógica, deve ser trabalhada nos espaços educativos. Nesse sentido, é necessário aprender a ver filmes. Conhecer o outro, permite que reconheçamos, por contraste, nossos próprios valores/costumes e, com isso, adquirir

uma competência para ver, em sociedades essencialmente imagéticas ou também chamadas de audiovisuais, como a nossa. Daí a complexidade do olhar, ou melhor, do saber, ou, para outros, do conhecimento.

O que nos interessa desvendar nessa construção é exatamente tal pluralidade de percepções que os recursos imagéticos, a fotografia, a infografia, o cinema, o vídeo, a imagem material, imaterial, fixa, móvel, real, virtual, atual, antiga, produzem numa sociedade “pós-moderna”, onde a visualidade ocupa sem dúvida lugar privilegiado, gerando também com isso muitos equívocos, contradições e poder (da mídia, por exemplo). No Brasil, foi necessário criar uma Lei nº13.006/2014 reconhecendo a importância da utilização da linguagem fílmica, para que seu uso começasse a ser valorizado enquanto atividade verdadeiramente educativa.

NOVOS TEMPOS: CONSTRUINDO UM NOVO OLHAR

A pesquisa que ora desenvolvemos *Por uma epistemologia do olhar: a formação de leitores visuais imagéticos* dá continuidade às reflexões presentes na tese de doutorado de LIMA (2004), *A captura do olhar: a fotografia como construtora de saberes na antropologia educacional*,¹ e preocupa-se com a formação de leitores visuais imagéticos, enquanto proposta pedagógica. Trabalhamos no curso de Pedagogia e demais licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro com a temática *Cinema e Educação e Usos da Fotografia em Suportes Pedagógicos*, na orientação de monografias e em disciplinas que permitem a criação de espaços nos quais uma multiplicidade de linguagens (visuais, sonoras, escritas, ficcionais, poéticas, etc.) pode ser compreendida por diferentes perspectivas antropológicas, sociológicas, históricas, geográficas, semiológicas, psicanalíticas, políticas, religiosas etc. A possibilidade interdisciplinar pode acontecer, desde que, como observa Bourdieu,² a *cultura teórica* não se perca entre os diferentes campos que já possuem seu estatuto de cientificidade reconhecidos. Com esta perspectiva interdisciplinar fazemos parte na FFP/UERJ do Grupo de Pesquisa Cultura, Subjetividade, Linguagem e Educação, na linha de pesquisa Cultura, Linguagem e Educação, credenciado no CNPq.

Considerando o imperioso advento das chamadas novas tecnologias na educação, é possível perceber a sociedade da informação rumando para uma “zona de conflito”³. Entretanto, é necessário pensar essa grande questão sob várias perspectivas. A começar pela preocupação que devemos ter

¹ Desta tese defendida na Universidade Federal de São Carlos em março de 2004, LIMA já publicou os artigos: *Da Projeção ao projetivo - a sétima arte e sua natureza pedagógica* (2008), *A linguagem imagética: a fotografia nos livros didáticos* (2007); *O olhar fotográfico na pesquisa e no ensino* (2006), dentre outros (ver referências bibliográficas).

² Bourdieu, Pierre (1990), In: Brandão, Zaia. Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2002, p. 48.

³ Essa é uma das questões iniciais onde eu e Anderson Tibau construímos em artigo intitulado *Imagem e Conhecimento: conversa sobre educação e sociedade da informação* para pensarmos a temática “Novas Tecnologias”.

para com as “novas mídias” visuais, uma vez que o mundo cada vez mais imagético, virtual, portanto ficcional, exige permanente atualização de valores, sem modismos, mas de compreensão de uma nova estrutura de pensamento e memória, logo, de uma nova subjetividade que está sendo exigida daqueles que estão sendo submetidos a novos “olhares” das chamadas sociedades pós-modernas. Com esta perspectiva concordo com Samain (1998, p. 51) quando diz que (...) *atrevo-me a pensar que, em graus variados, permanecemos, todos, pouco ‘alfabetizados’ visualmente, pouco alfabetizados, também, às práticas visuais.*

Não há dúvida de que é uma nova forma de cognição ou como ainda indica Samain (op. cit., p. 51): *os homens de amanhã enunciarão o universo e organizá-lo-ão com base em outros parâmetros lógicos, gerados pelos novos suportes comunicacionais que continuarão esculpindo.* Essa é a grande preocupação, uma vez que a educação, leva, em geral, um “longo tempo” para ser “reciclada” (termo pedagógico muito usado na formação de professores). Portanto, a “zona de conflito” que acaba acontecendo torna-se inexorável, ou seja, quando chega “o tempo”, gastou-se “muito tempo” em sua rejeição. Entretanto, as mudanças e as transformações exigem novos valores que, em geral, não são socializados no “mesmo tempo” em que esses novos parâmetros estejam acontecendo. Verdade seja dita: os alunos, nesse sentido, se adequam mais facilmente às transformações. O professor sente dificuldade de lidar com esse (no mínimo) novo olhar que constrói saberes diferentemente da maneira como ele os construiu.

Samain (op.cit., p.51) preconiza: *Não tenho a certeza de que os filhos de nossos filhos saberão ler e escrever como sabemos fazê-lo. Eu sei, desde já, que o adolescente informatizado não olha o mundo da mesma maneira como eu o descobria há 40 anos.* Porém o *habitus* acadêmico e professoral, “passa” e “transmite” (termos preciosos no discurso pedagógico) tais valores (pedagógicos), tornando-se o *locus* da reprodução, de um lado necessário e, de outro, cristalizado e resistente à transformação destes no processo educativo (seja ele de que natureza for, midiático ou não). Entretanto, não penso que essa questão possa ser colocada “tão simplesmente”, uma vez que a discussão é epistemológica sim, no que diz respeito a uma nova forma de ensino-aprendizagem (dobradinha também tão cara ao discurso pedagógico) e de constituição também de um novo campo⁴, que recentemente vem construindo este debate.⁵

A questão precisa ser compreendida em fóruns acadêmicos sem dúvida, visto que ela é de natureza epistemológica e “de campo”. Outras coisas precisam ser refletidas antes mesmo de pensarmos

⁴ Entendemos a categoria campo no sentido dado por Pierre Bourdieu.

⁵ BENTES, Ivana. A reconfiguração do olhar - novos dispositivos. Fotografia e novas mídias. FATORELLI, Antonio (Coord.). Coleção Arte e Tecnologia. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Fotorio, 2008, p. 52-52. demonstrando a complexidade desta questão indica que: (...) com a transformação dos dispositivos de produção e de difusão das imagens de todas as naturezas e origens, nos mais diferentes suportes, com as mais diferentes funções e destinações das imagens, cada vez é mais difícil caracterizar o que vemos. Se é fotografia, infografia, cinema, vídeo, imagem material, imaterial, fixa, móvel, real, virtual, atual, antiga ... As imagens se tornaram complexos, híbridos difíceis de categorizar. E, efetivamente, talvez não seja nem o caso de se perguntar pela especificidade de cada uma dessas imagens, e sim de pensar essa questão e esse problema trazidos pela transformação das imagens nesse complexo.

na forma como os saberes “são capturados por uma informática cada vez mais avançada” nas práticas de ensino (grosso modo falando). É necessário que mudanças curriculares sejam feitas para acompanhar as transformações paradigmáticas do conhecimento, assim como o tempo de socialização aos recursos visuais/imagéticos pelos alunos e professores. Essa é uma discussão da maior importância hoje nos meios acadêmico e educacional.

ADQUIRINDO COMPETÊNCIA PARA VER...

Compreender um pouco a trajetória deste artefato imagético denominado *cinema*, enquanto *fotografias em movimento*, representa um “bom lugar” ou um “bom olhar” para a captura de muitos etnocentrismos, “olhares obrigatórios”,⁶ saberes e projeções individuais e coletivas. Para Duarte (2001, p. 82) é *tarefa dos meios educacionais oferecer recursos adequados para a aquisição desse domínio e para a ampliação da competência para ver, do mesmo modo como fazemos com a competência para ler e escrever.*

Transformar o exótico no familiar e/ou transformar o familiar em exótico”. Com esta frase, Da Matta (1978) já indicava há muito tempo que para conhecer o outro é necessário que reconheçamos, por contraste, nossos próprios valores/costumes. *O problema é, então, o de tirar a capa de membro de uma classe e de um grupo social específico para poder – como etnólogo – estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir (ou recolocar, como fazem as crianças quando perguntam os “porquês”) o exótico no que está petrificado dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação* (Da Matta, 1978, p. 28). Esse exercício, difícil e muitas vezes doloroso, ou seja, de colocar-se no plano comparativo, implica em desmantelar o suposto equilíbrio da sociedade da qual estamos observando.

Nesse sentido, perceber, por meio de filmes, como escola, professores/as, saberes, infância, juventude, velhice, sexualidade, desejos, moral, ética, religião, história, política etc. são representados, pode-se tornar um lugar precioso de conhecimento e relativizações de práticas pedagógicas/educativas entre diferentes culturas. Entretanto, é preciso decodificar esses diferentes sistemas de significação que compõem a linguagem imagética fílmica. *Assim, por exemplo, para analisar a forma como o cinema representa a infância, não basta ter conhecimento da técnica cinematográfica, é preciso ter em mente quais são as representações da infância que estão presentes nas sociedades e culturas em que os filmes que abordam esse tema têm repercussão* (Duarte, 2002, p.99). Não construir esse olhar significa deixar-se levar por preconceitos/etnocentrismos.

⁶ Faço aqui um analogia entre “olhares obrigatórios” e dois conceitos centrais da teoria de Pierre Bourdieu (1974), ou seja, *problemáticas obrigatórias e submissão à moda*. Esta reflexão já foi feita mais profundamente em artigo de minha autoria intitulado *Modismos teóricos e habitus de pensamento: equívocos do discurso da educação* (2004).

Assim como o uso indiscriminado tem (ainda hoje é possível dizer isso) afastado a fotografia como construtora de elaborações textuais nas ciências sociais e/ou humanas, o cinema, enquanto *fotografias em movimento*, padece desta mesma utilização em espaços acadêmicos. Para Maresca (1995, p. 327) *o hiato entre as ciências sociais e a fotografia resulta portanto de um conflito entre dois modos de representação, de legitimidade desigual*. A escrita sempre foi colocada como mais “científica”, mais “filosófica”, mais “verdadeira”. A imagem, por isso mesmo, é sempre identificada como mais “imediata”, “instintiva” ou “ilusória”. O discurso científico supõe-se “sem ilusões”, “sem falseamentos”. A não consideração da fotografia como “científica” gerou, e tem gerado até hoje, incompreensões quanto a seu uso. Um uso indiciário de inúmeras representações⁷.

Nesta mesma direção o cinema poderia também ser mais utilizado. Ainda que antropólogos tenham e têm realizado cinema etnográfico e documetários, ou mesmo filmado em vídeos suas observações de campo, tal “visibilidade” vem ficando restrita a meios acadêmicos específicos.⁸

Na perspectiva da Antropologia visual (ou do Visual) a linguagem imagética para se tornar objeto de conhecimento, como já vem acontecendo há algum tempo, em alguns espaços onde cinéfilos (pensadores) exercitam, através de diferentes perspectivas, distintas interpretações, é importante insistir que do mesmo modo que a fotografia, o cinema/filme, para ser utilizado precisa ser contextualizado, captado através da biografia social daquele que o construiu, assim como compreendido por uma perspectiva histórico-antropológica das sociedades e culturas retratadas. Quando esta relação não é feita, o etnocentrismo aparece sob forma, no mínimo, de exotismo. E, aí, nossa percepção será como a do turista, ou seja, passageira, instantânea e superficial. A compreensão, para uso e construção deste artefato imagético chamado de *fotografias em movimento*, exige o conhecimento daquilo que se deseja capturar no “outro”: sua infância, sua adolescência, seu envelhecimento, suas festas, suas hierarquias, seus grupos e suas identidades, relações sociais, enfim, seus saberes.

⁷ Como indício de controle, nas carteiras de identidade; como indício de que a fotografia não é uma réplica da realidade; como indício de que a fotografia é vista como algo feminino, enganador e irracional; as palavras são tidas como masculinas, verdadeiras e racionais, ou seja, diferença de valor entre o visual e o escrito, portanto diferença também entre ciência e arte; como indício de que o detalhe criado pelo fotógrafo pode transformar-se em um símbolo para o todo e induz o espectador a admitir o específico como generalidade, indício de preconceito e estereótipo; como indício de negociação, seja para uma pose, seja para um Brasil que se desejava forjar ou de uma “pedagogia do progresso”; como indício de denúncia, especialmente no fotojornalismo, com relação às desigualdades ou exclusão social; como indício de como é usada para informar ou de construção de saber, no caso do uso etnográfico; como indício de pontos de partida, molas desencadeadoras capazes de inspirar o texto; enfim, segundo Barthes de que a fotografia é inclassificável, ou seja, como indício de loucura ou sensatez. (Lima, 2004, p. 36)

⁸ Nosso século testemunhou a invenção de uma linguagem e diariamente observa a sua metamorfose. Ver uma linguagem ganhar vida, uma verdadeira linguagem apta a dizer qualquer coisa, e participar, mesmo que como espectador, desse contínuo processo de descoberta me impressiona por ser um fenômeno singular, *que deveria estimular semiólogos, psicólogos, sociólogos e antropólogos*. Mas talvez essa linguagem tenha se tornado familiar demais para nós - muito pouco observada até - para continuar a manter nosso interesse. Bastaram quatro gerações de freqüentadores de cinema para que a linguagem ficasse gravada em nossa memória cultural, em nossos reflexos, talvez até em nossos genes. (grifos meus) (Carrière, 1995, p. 48),

A LINGUAGEM FÍLMICA AJUDANDO A OLHAR E ESTRANHAR O MUNDO

As obras cinematográficas que temos tido contato tem nos ajudado a fazer uma viagem, não apenas para olhar hipotéticas realidades e recortes (no caso dos documentários), como também experimentar dramas que tentam descrever a realidade da educação e da escola, que quase sempre tem sido o tema que temos procurado em tais obras. O documentário *Samsara* (Fricke, 2011), um filme repleto de imagens críticas e sem legenda ou narração, nos mostra várias localidades do globo e algumas rotinas da vida dos seres que aqui vivem, sejam nas cidades, sejam em localidades inóspitas. Em *Esperando pelo Super Homem* (Guggenheim, 2010), um documentário que denuncia falhas a respeito do sistema de educação americano, tendo um título aparentemente irônico que nos diz que sozinhos não vamos resolver as coisas, ou que a solução não vai cair do céu. Em *O que nos traz boas novas* (Falardeau, 2011), filme canadense, uma demonstração de como uma situação dramática vivida dentro de uma escola (o suicídio de uma professora) remete a questões normalmente silenciadas.

Assistimos e pretendemos assistir alguns outros filmes, sempre estranhando e debatendo a respeito de como as obras nos afetam em nossa formação como seres sociais e não apenas como educadores. A liberdade cognitiva permite de forma franca a nossa afetação ou não, na medida em que nos pareça interessante investigar o recorte feito pelo autor da obra, e nos perguntar talvez qual tenha sido sua motivação, assim como o cine espectador vai interagir. Dessa forma, podemos utilizar tais reflexões em estratégias pedagógicas.

SEM MEDO DE SER FELIZ...

Para finalizar cabe observar que o advento da lei 13.006 de 2014, que na verdade acrescenta o § 8o ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica e (...) constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais merece ser comemorado. Entretanto é preciso que tal obrigatoriedade seja relativizada uma vez que a compreensão contrastiva entre culturas diferentes da nossa brasileira deve ser sempre tomada como um exercício questionador, ou seja, a linguagem fílmica fica enriquecida quando comparamos valores (simbólicos, afetivos, políticos...) de outros lugares.

Com isso queremos de um lado parabenizar tal adendo, que contempla a importância das práticas audiovisuais no processo educativo, de outro alertar que esta não seja limitadora quanto a origem das obras, já que entendemos ser fundamental o contato não apenas de obras “nossas” mas também as de “fora” que podem oportunizar maiores contrastes. Em outras palavras antropológicas a linguagem

fílmica permite outra “leitura” de práticas educativas e de teorias que organizam a nossa vida acadêmica e psíquica, relativizando o risco do etnocentrismo. E, através delas, a compreensão de formas mais generosas de perceber o “outro”. Esse “outro” que também sou eu, porque dotado de uma cultura, letrada ou não, pode se revelar *na troca igualitária de experiências humanas* (Da Matta, 1987, p.13), como possíveis leituras do mundo. Esse, o desafio de um educador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre e HAACKE, Hans. *Livre-troca*. Diálogos entre Ciência e Arte. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

BOURDIEU, Pierre. *A economia as trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva. 1974.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2002.

CARRIÉRE, Jean-Claude. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

DA MATTA, Roberto. *Relativizando – uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter *Anthropological Blues*. In: NUNES, Edson (Org.), *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, p. 23-35, 1978.

DUARTE, Rosália. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.

DUARTE, Rosália. A pedagogia da imagem fílmica: filmes como objeto de pesquisa em educação. *Cadernos de Antropologia e Imagem*, nº 19, p. 103-124, Rio de Janeiro: UERJ, NAI, 2000.

FREIRE, Marcus. Mercado audiovisual e ciências sociais. Produção, parcerias, distribuição e acervos de filmes etnográficos. In: MONTE-MÓR, Patrícia e PARENTE, José Inácio. *Cinema e Antropologia. Horizontes e caminhos da antropologia visual*. Interior Produções Ltda, 1994.

LIMA, Magali Alonso de; GOMES, Samuel Marques; COSTA, Simone Fernandes da; DIAS, Tatiana da Silva Mendes. Leitura imagética do filme *Samsara* e imagens da copa do mundo FIFA de futebol 2014. *Uerj Sem Muros*. RJ:UERJ. 2014. Pôster.

LIMA, Magali Alonso de e COSTA, Rafael G. Cinema, cultura e educação: práticas e saberes. In: *V Seminário Vozes da Educação: Formação Docente - Experiências Políticas e Memórias Polifônicas*, 2013, São Gonçalo.

LIMA, Magali Alonso de e SILVA, Anna Carolina de Castro Brito F. da. Práticas imagéticas produzindo saberes no imaginário didático-pedagógico. In: *IV Seminário Vozes da Educação. Anais do Seminário 2010*. São Gonçalo: FFP-UERJ, 2010.

LIMA, Magali Alonso de. Da projeção ao projetivo: a sétima arte e sua natureza pedagógica. In: *II Congresso Internacional Cotidiano - Diálogos sobre Diálogos*. Niterói: EDUFF, 2008. v.1, p.1-13.

LIMA, Magali Alonso de e TIBAU, Anderson. Imagem e conhecimento: conversa sobre educação e sociedade da informação. *II Colóquio Práticas de Ensino e Formação de Professores*. Práticas em formação: Tecendo experiências e saberes. São Gonçalo: FFP/UERJ, 2008.

LIMA, Magali Alonso de. A linguagem imagética: a fotografia nos livros didáticos. *Vozes da Educação: memória, histórias e formação de professores*. III Seminário de Educação FFP/UERJ. Rio de Janeiro: HP Comunicação Editora. 2007.

LIMA, Magali Alonso de. O olhar fotográfico na pesquisa e no ensino. *I Colóquio práticas de ensino e formação de professores*. São Gonçalo:FFP-UERJ, 2006.v.01.

LIMA, Magali Alonso de. *A Captura do Olhar: a fotografia como construtora de saberes na Antropologia Educacional*. 2004. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

PEIXOTO, Nelson Brissac. O olhar estrangeiro. In: NOVAES, Aduino (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SAMAIN, Etienne. No fundo dos olhos: os futuros visuais da antropologia. *Cadernos de Antropologia e Imagem*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 6, p. 141-158, 1998.

SAMAIN, Etienne. Questões heurísticas em torno do uso das imagens nas Ciências Sociais. In: FELDMAN-BIANCO, Bela e MOREIRA LEITE, Miriam L.(Orgs.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas Ciências Sociais*. São Paulo: Papirus, p. 51-62, 1998.

SANZ, Sérgio. Mercado audiovisual e ciências sociais. Produção, parcerias, distribuição e acervos de filmes etnográficos. In: MONTE-MÓR, Patrícia e PARENTE, José Inácio. *Cinema e Antropologia. Horizontes e caminhos da antropologia visual*. Interior Produções Ltda, 1994.

CINEMA, AMPLIAÇÃO DE HORIZONTES. DOS CINECLUBES PARA A SALA DE AULA, UM OLHAR SOBRE O PAPEL DO CINEMA NA EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL

Acadêmica: Patrícia Barbosa de Oliveira

Orientador (a): Lucia Maria Britto Correa

Co-orientador (a): Elenice Maria Larroza Andersen

Artigo apresentado como requisito para bolsista do Programa de Educação Tutorial em Letras – PET
Letras da Universidade Federal do Pampa.

Bagé, 2014

RESUMO

Este artigo consiste em analisar as percepções dos indivíduos ao serem expostos a filmes, visto que o cinema favorece um sentido de percepção singular, diferentemente de outras artes. O cinema causa no espectador um contato com a arte de maneira mais profunda, uma vez que ao assistir a filmes, o espectador é convidado a experimentar e vivenciar sensações que se tornam sempre atuais. Para comprovar o caráter emancipador do cinema, foram realizadas sessões para um público previamente selecionado e heterogêneo. Estes deveriam responder sobre um determinado tema e logo em seguida, colocados a assistir a um filme com o mesmo tema, após a exibição foram observadas suas respostas posteriores e concluída a pesquisa.

Palavras-chaves: emancipação, cinema, educação, arte, imagem.

CINEMA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Desde os Irmãos Lumière até os dias de hoje, o cinema passou por diversas mudanças, e talvez uma das mais importantes tenha sido a de (re)significar o modo como o ser humano percebe a arte a partir da imagem em movimento, segundo (METZ, 2012) se pensarmos na fotografia, por exemplo, teremos um entendimento a cerca das imagens que nos remete ao passado, imagem estática que nos intui de que aquilo que estamos vendo é algo passado. O cinema não remete a mesma reação, pois o espectador entende o movimento como algo atual, o que confere ao cinema o caráter de constante atualidade.

O cinema permite que as pessoas entrem em contato com diversos temas, auxiliando esses espectadores no entendimento dos mesmos e os emancipando enquanto cidadãos, uma vez que ao ser apresentado a um tema ou saber mais sobre, o espectador consegue organizar melhor suas ideias, pensamentos, e por sua vez expor de forma mais coerente.

Ostermann (2006) entende o cinema como uma indústria de representação, por meio da qual se pode conhecer os homens, as sociedades, as culturas e registrar o sentido histórico que estes assumem. Entendendo que o cinema possui este caráter social emancipador, o presente trabalho pretende entender como se dá a contribuição do cinema na construção do saber individual, e como cada espectador se utiliza a sua maneira do cinema neste processo.

O cinema é uma das artes modernas que mais desperta curiosidade, seja pelas imagens, seja pelas histórias ou porque talvez seja a arte que mais se aproxima da realidade. O certo é que a imagem em movimento dá ao cinema uma aura, que talvez se tenha perdido nas outras artes, a de que o espectador vê tudo como real, verossímil e, portanto mais próximo de sua vida.

Experimentar estas sensações que o cinema produz dá ao espectador ferramentas para que este amadureça seu pensamento e emancipe conhecimentos que este possui de maneira interiorizada.

Walter Benjamin, em seu ensaio *Obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica* (1936), traz inúmeras questões a cerca do papel da arte nos tempos modernos e como os indivíduos observam uma obra de arte em um mundo onde nada é inédito, visto que certamente ao nos depararmos com uma obra, já temos um conhecimento prévio desta, sejam por fotografias, imagens, filmes.

Então como a obra de arte causaria o impacto no ser que a observa? Benjamin defende que o cinema tem uma aura que difere das demais por trazer justamente a imagem em movimento, e por mais que se veja novamente, sempre terão novas impressões a serem captadas, seja por outra ótica, ou momento.

Se partirmos do princípio que as pessoas fundamentam seus raciocínios em cima de um conhecimento prévio, entendemos que o cinema dê estas ferramentas ao espectador, como uma fonte em que o público irá beber tais informações.

Contemporaneamente, o cinema se afirma como a técnica de registro ou fonte documental e como produção simbólica inserida em um campo de relações de produção, a indústria de representações, por meio da qual se pode conhecer os homens, as sociedades, as culturas e registrar o sentido histórico que estes assumem. E o imaginário. (OSTERMANN, 2006, p.16).

Benjamin coloca o cinema como a arte que mais se aproximaria do homem moderno, adequando-se e preenchendo lacunas na vida atribulada deste homem, despertando também sua sensibilidade à arte num momento em que o homem se vê inserido numa sociedade prática, porém por vezes estéril desta magia que a arte produz.

O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas – é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido (BENJAMIN, 1987, p.174).

CINEMA: EXERCÍCIO PRÁTICO

Observamos os espectadores de filmes, antes e posteriormente as exibições, a fim de entender como o cinema contribui para que estes adquiram uma maturidade sobre aquilo que já sabiam sobre determinado assunto e aquilo que estes tomaram das produções cinematográficas e conseguem introduzir em suas falas, emancipando assim sua própria “verdade” sobre tal assunto.

Para tal, realizamos em três momentos, exibições de filmes com duas temáticas distintas, e observadas às falas destes espectadores, de maneira espontânea, a partir de perguntas simples e que possibilitassem respostas naturais.

Em um primeiro momento foram igualmente questionados sobre o que sabiam e podiam falar sobre o tema X, e logo em seguida foram convidados a assistirem um filme que abordava o mesmo tema. Após a exibição, novamente eram questionados sobre o tema, e o que eles podiam relacionar com o que acabaram de assistir. O que se pôde observar é que a maioria utilizava o que acabara de ver para exemplificar as suas falas e que estas não diferenciavam muito das falas pré filmes, o que demonstrou que o filme não influenciou diretamente suas falas, não fazendo com que mudassem aquilo que já pensavam sobre o assunto, mas deu-lhes ferramentas para que fundamentassem aquilo que já pensavam sobre.

Podemos perceber em muitos momentos das entrevistas que as falas de cada informante ganha qualidade e argumentação após serem expostos à obra cinematográfica, organizam e exteriorizam-na de forma mais coerente, confirmando que o cinema contribui para a emancipação de ideias.

As perguntas realizadas foram feitas antes e posteriores as exibições, em um mesmo dia e com um mesmo grupo de quatro pessoas, sendo metade de cada sexo.

As questões feitas aos informantes foram: o que você sabe a respeito do tema X? .Você tem alguma lembrança/ ou conhecimento prévio sobre este assunto?

Filme/ temática	Coletas antes do filme	Coletas posteriores ao filme
Filhos do Paraíso/ infância.	Falaram da infância de maneira genérica, usando exemplos próprios, sem muito aprofundamento, tomando por base aquilo que tinham conhecimento a cerca do assunto.	Argumentaram com mais propriedade. Expuseram as diferenças do conceito de infância nas diferentes culturas, como é a ideia de infância para orientais e ocidentais. Trouxeram cenas do filme para exemplificar suas falas.
Luar sobre o Parador/ política.	Falaram de política novamente de maneira genérica, sem aprofundamento. Trouxeram conhecimentos seus sobre política, tipos de governo. Instigados pela entrevistadora sobre os tipos de regimes políticos existentes na America Central, falaram sobre Cuba, e mostraram desconhecer mais profundamente como se dá tal seguimento político	O filme, embora com um toque de comédia, foi bem aceito como filme político, sendo destacado por muitos como sendo o toque engraçado que tornou o assunto mais leve para o entendimento. Ao falarem sobre política na America, utilizaram exemplos do filme para fundamentarem suas falas, organizaram melhor algumas falas iniciais e demonstraram mais coerência.
O porco espinho/ Infância e morte	A morte foi o tema que mais despertou interesse nos espectadores. Neste aspecto vemos reflexos religiosos e éticos que permeiam as falas, são quase indissolúveis um assunto e outro. Embora um assunto pesado, o modo como cada um o encara, é distinto, sendo mais individual que os demais temas.	Pós exibição as falas continuavam trazendo aspectos religiosos para fundamentar o assunto morte, porém como o filme não aborda a morte pelo viés religioso, essas falas ficaram menos carregadas de peso religioso. Utilizaram exemplos do filme para trazerem o assunto para fora das telas.

COMO APLICAR EM SALA DE AULA

O objetivo principal, além de confirmar o caráter emancipador do cinema, é entender como o cinema contribui nas construções de pensamento, ideias e argumentos e futuramente utilizá-lo em sala de aula. Para tanto, é necessário entender também, como os alunos recebem o cinema em sala de aula, como lidam com a mídia cinema e como podem absorver as informações ali contidas de forma útil, sem que o cinema se torne algo cansativo para os jovens.

Para tal, se fará necessário uma inserção do projeto numa turma regular, dentro de uma escola, uma vez que as percepções poderiam ser muito distintas das apresentadas pelo público adulto, independente do tema abordado.

Adequando para a faixa etária a ser trabalhada, vemos o cinema como uma ferramenta muito rica para a abordagem dos mais diversos temas, podendo este auxiliar nas disciplinas do currículo escolar (história, geografia, matemática, artes, etc.), pois uma vez apresentados a um determinado tema através do cinema, o aluno poderá absorver mais informações e assim aproveitar melhor uma leitura posterior em livro didático, por exemplo.

CONCLUSÃO

O trabalho possibilitou entender e fundamentar o caráter emancipador do cinema, também possibilitando que os espectadores fundamentassem seus pensamentos prévios, extraindo do cinema argumentos que enriqueçam suas falas.

No campo escolar, o que podemos concluir é que o cinema é uma porta de fácil acesso para os alunos, possibilitando que todos consigam aproveitar o que o filme tenha a oferecer, independente de limitações de cada aluno (salvo alunos que por alguma impossibilidade não possam ter acesso visual ao filme).

O trabalho trouxe muitas questões à tona, dentre elas, o porquê do cinema ser tão pouco utilizado nas salas de aula, uma vez que a maioria das escolas conta com material de áudio e vídeo. O que podemos concluir nesse aspecto é que um maior aprofundamento e difusão de trabalhos que confirmem o cinema como arte que auxilie professores, podem ser a chave para que o cinema possa ser utilizado como uma ferramenta auxiliar na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. Ensaaios Sobre Literatura e História da Cultura. Obras escolhidas. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARRIÈRE, Jean- Claude. *A Linguagem Secreta do cinema*. Cidade: Nova Fronteira, 2005.

KEMP, Philip. *Tudo Sobre Cinema*. São Paulo: Sextante, 2011.

METZ, Christian. *A significação no cinema*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

OSTERMANN, Nilse Wink. *Filmes contam histórias*. Porto Alegre: Movimento, 2006.

STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. São Paulo: Papyrus, 2011. http://damy.site90.net/web_documents/cibercultura.pdf (acessado em 20/08/2013).

O CINEMA E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Patrícia Andressa de Almeida BURANELLO¹
Luís Gustavo da Conceição GALEGO¹

INTRODUÇÃO

As questões acerca de gênero e diversidade são fundamentais nas diferentes esferas da sociedade, e a escola é uma das mais importantes instituições sociais na qual esses temas são foco de discussões e conflitos. As questões acerca de gênero e diversidade, tanto na perspectiva da sexualidade, quanto das questões étnico-raciais, são fundamentais nas diferentes esferas da sociedade, e a escola é uma das mais importantes instituições sociais na qual esses temas são foco de discussões e conflitos. Dessa forma, os professores precisam de um processo formativo no qual é possível um aprofundamento tanto teórico quanto metodológico, sobre o assunto de forma a se desenvolver nos indivíduos uma educação que vise o respeito pelas diferenças. Alguns dos referenciais utilizados nesta proposta estão elencados no item REFERÊNCIAS.

Ações educativas que permitam fomentar ações específicas no campo da promoção da equidade de gênero, do respeito à diversidade étnico-racial, do reconhecimento da diversidade sexual e enfrentamento ao sexismo, à homofobia e ao racismo. A escola é, nesse contexto, um espaço sociocultural privilegiado para o desenvolvimento dessas ações, pois as diferentes identidades se encontram, se constituem, se formam e se produzem.

O arcabouço teórico utilizado neste curso compreende tanto documentos legais, produzidos a partir de políticas públicas, como, outros de natureza teórico-acadêmica, além de outros referenciais

¹ Departamento de Biologia; Instituto de Ciências Exatas e Naturais e Educação (ICENE); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)- contato lggalego@yahoo.com.br – FINANCIAMENTO: MEC/FNDE

que apresentem práticas que podem ser desenvolvidas nas escolas. Todos esses referenciais tem como foco o respeito pelas diferenças, a concepção de igualdade na diversidade, a repulsa por qualquer manifestação de preconceito e a construção de uma sociedade mais igualitária, independente da credo, etnia, sexualidade e concepções políticas do sujeito.

O curso aqui proposto foi organizado em duas vertentes relativas à questão de gênero e diversidade: a cultural e a biológica. Além disso, o uso do cinema, tanto por meio de produções já realizadas, quanto por aquelas que os alunos-professores produzirão constituirá a tônica metodológica do presente curso, bem como canal de estímulo para as discussões dos temas abordados: Gênero; Sexualidade e Orientação Sexual; Relações Étnico-Raciais. A discussão de gênero e sexualidade na escola é extremamente necessária, visto que professores da educação básica trabalham diretamente com sujeitos em desenvolvimento, exatamente no período em que essas questões afloram no ser humano, e o professor nem sempre está preparado para conduzir essas discussões de maneira a reduzir preconceitos e estimular a autopercepção dos seus alunos sobre si mesmos e a sociedade na qual estão inseridos. Além disso, experiências anteriores com formação continuada de professores, vivenciadas pelos proponentes deste projeto, indicam que os professores precisam de um espaço para discutir gênero, sexualidade e diversidade e este curso oferece uma oportunidade e espaço para que isto ocorra.

O CINEMA E A EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE

O cinema é um elemento cultural de representação das práticas sociais e oferece ao público um conjunto de experiências, prazeres e práticas distintas que nenhuma outra mídia é capaz de reproduzir (TURNER, 1997), exceto a internet. Além disso, é uma importante ferramenta para o ensino em ambientes formais. Dessa forma, os conceitos cinematográficos podem e devem ser utilizados em qualquer processo de ensino, bem como a compreensão mais profunda, por meio de análise semiótica de cenas, do que a escolha de determinada técnica ao se filmar. Uma das áreas que mais carece do uso adequado desses recursos é a Educação Sexual.

A sexualidade humana constitui um dos temas mais importantes da educação básica, pois o período em que o ser humano passa pelo processo de escolarização coincide com o de desenvolvimento da identidade e orientação sexuais. Além disso, a escola é um ambiente tradicionalmente responsável pela formação científica sobre este tema e é um espaço social no qual as manifestações sobre a sexualidade emergem.

A inclusão da temática sexualidade no currículo de escolas de ensino fundamental e médio é assunto que vem sendo discutido mais amplamente desde a década de 70, apesar desse tema surgir

em trabalhos realizados na década de 20!!! Porém, até meados da década de 80, poucas foram as iniciativas, tanto de estabelecimentos públicos quanto privados, de se trabalhá-la.

Com a boa aceitação dos pais em relação ao assunto, e a necessidade urgente de discuti-lo com os adolescentes, foram editados os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre Orientação Sexual (BRASIL, 1997). Atualmente este assunto faz parte dos “Temas Transversais”, que são constituídos de assuntos pertinentes a todas as disciplinas, isto é, são “transversais” a elas.

Segundo Lapate (1997), a moderna Educação Sexual projetada para o terceiro milênio abrange todo o aspecto da informação científica, atitudes culturais e aprendizagem que estão implícitas no homem e na mulher. Para Lapate (1997), um projeto voltado para a área de Educação Sexual deve incluir igualmente informações sobre a fisiologia e reprodução humanas e toda a experiência sexual-formal, verbal e não-verbal, adquirida ao longo de toda a vida do indivíduo. O conteúdo de informações deve estar adequado a faixa etária do público-alvo, bem como a metodologia de trabalho.

Uma metodologia de trabalho que utilize recursos áudio-visuais pode ser atraente e produzir bons resultados com adolescentes. Abud (2003) propõe que a utilização do cinema em sala de aula deveria ser para além de substituto do livro didático e como recurso ilustrativo, mas sim como um recurso com características próprias e em um trabalho pedagógico no qual o conteúdo imagético seria explorado de forma crítica e reflexiva.

O uso de meios de comunicação, dentre eles o cinema, está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000). Nesse documento, há a proposta de que os alunos devem ser educados para criticar, analisar e interpretar informações veiculadas por fontes diversas e seus diferentes contextos de produção.

Ferrés (1996) recomenda que as produções existentes em audiovisual sejam utilizadas tanto como objeto ou matéria de estudo quanto recurso de ensino, de forma que os alunos sejam educados a se aproximarem de forma crítica dos produtos disponíveis oriundos da indústria cultural. Essa recomendação é compartilhada por Siqueira e Cerigatto (2012) que afirmam, ainda, que diversas pesquisas “*mostram que a apropriação crítica do discurso midiático em atividades educacionais não é prática que se concretizou*”.

Algumas técnicas pedagógicas básicas precisam ser dominadas quando o foco é o uso das diferentes formas de linguagem, dentre elas a cinematográfica. Buckingham (2003) identifica pelo menos seis delas, das quais a simulação-produção que prioriza a escrita em mídia (SIQUEIRA; CERIGATTO, 2012) será o foco do presente trabalho.

Siqueira e Cerigatto (2012), em sua pesquisa com alunos do ensino médio em um trabalho envolvendo *trailers* de filmes disponíveis no Youtube e um conjunto de atividades relacionadas ao letramento para as mídias desenvolveram, dentre outras atividades, técnicas de simulação-produção e concluíram que os alunos sentem-se motivados ao trabalharem com a produção cinematográfica e

apresentam facilidade com as questões técnicas da produção, mas dificuldade em atividades que exigem mais criatividade, tais como criar um final inesperado ou um diálogo entre protagonistas.

Mais importante do que o trabalho de educação sexual com crianças e adolescentes é a forma como o sujeito, bem como o conhecimento sobre o tema, será desenvolvida nesse processo. Por isso, programas de formação continuada com ações direcionadas aos professores constituem uma ação necessária para que as questões sobre sexualidade sejam adequadamente discutidas no espaço da escola, bem como o respeito pelas diferenças. Nesse sentido, uma forma de se desenvolver a ação continuada é se utilizar a cinematografia como agente produtor de estratégias de ensino que possam desencadear discussões e reflexões sobre as experiências que são vivenciadas.

O CURSO DE APERFEIÇOAMENTO “GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA”, PROPOSTO PELA UFTM

A proposta de um curso de aperfeiçoamento de professores da educação básica pública em “Gênero e Diversidade na Escola” na qual o tema é discutido pela integração entre teoria, políticas públicas e a construção dessas questões no cinema atende tanto a necessidade de uma conceitualização robusta sobre o tema, como uma abordagem metodológica adequada para a sua discussão. Nesse curso, os professores procuraram os conceitos de gênero, sexualidade, homofobia, entre outros, em filmes disponibilizados no circuito comercial. A partir dessas percepções, os professores elaborarão um curta-metragem, desde sua roteirização, decupagem do roteiro e filmagens, até a sua edição e distribuição pelo *Youtube*. Dentre os objetivos do curso, destacam-se a promoção da formação continuada dos docentes ativos na rede pública de educação básica, tendo em vista a questão de gênero e diversidade, a oferta de suporte pedagógico para a ação docente em questões relativas a gênero e diversidade e a discussão sobre gênero e diversidade tendo como gatilho as imagens produzidas no cinema e sua utilização como recurso para intervenções pedagógicas no âmbito do gênero e da diversidade.

O curso foi ofertado a professores da educação básica em exercício e alunos dos cursos de Licenciatura da UFTM, por meio de ações do COMFOR/UFTM, veiculado à RENAFOR

O curso, ainda em desenvolvimento, foi estruturado em cinco módulos, cada um deles com um encontro presencial de oito (8) horas e atividades à distância correspondentes a 32 horas por módulo. Todos os módulos foram desenvolvidos por meio de leituras de textos pertinentes ao tema do módulo, discussões virtuais e presenciais e produções verbais e não verbais dos alunos. Ao final do curso, os alunos apresentarão, individualmente, um texto (construído ao longo de todo o curso), com suas impressões, percepções e argumentos sobre os temas tratados e um curta-metragem com foco nas questões de gênero e diversidade, com um máximo de cinco minutos, produzido em grupos de até cinco pessoas, que será socializado no encontro final.

Durante todo o processo, foram organizadas oficinas para os formadores e tutores, que serão ministradas por convidados com experiência na área de “Gênero e Diversidade”, além dos coordenadores e professores pesquisadores. Os formadores e os professores-alunos também serão estimulados a participar de eventos para divulgar os produtos pedagógicos resultantes dos diferentes módulos nos quais o curso está organizado.

Os módulos que compõem o curso são sobre orientações gerais sobre cinematografia, suas aplicações no ensino e na Educação para a Sexualidade (questões de gênero e diversidades sexual), além de questões étnico-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta aqui apresentada constitui uma inovação na Educação para a Sexualidade pois foca a formação inicial e continuada de professores na temática, capacitando-os a utilizar técnicas cinematográficas em seu processo de ensino. Dessa forma, os professores e futuros professores puderam conhecer uma nova abordagem para a sempre presente questão de gênero e diversidade em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUMONT, J. *et al.* **A estética do filme**. São Paulo: Papyrus, 1995.

BECKER, Daniel. **O que é adolescência**. 13 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

BISCOLI, C.; FAVARÃO, N.R.L.; FEITEN, R.H.; SOUZA, A.C.P.; PERPÉTUO, C.L. **Sexualidade em sala de aula: um estudo da produção de sentidos**. Arq. Ciênc. Saúde Unipar, Umuarama, 9(1), jan./abr. p.47-55, 2005.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **PCNs – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 164p.

BRASIL, Ministério da Saúde.. Secretaria de Políticas de Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Cadernos, Juventude e desenvolvimento**, v.1. Brasília, DF, agosto, 1999. 303 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias**, 2000.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. BRASIL. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**. Brasília: SECADI, 2007.

BRASIL.Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (Lei n. 8069/90). Brasília, DF: COMANDA, 2000.

BUCKINGHAN, D. **Media education-literacy, learning and contemporary culture**. Cambridge: Polity Press, 2003.
CARVALHO, Alysson Massote, RODRIGUES, Cristiano Santos, MEDRADO, Kelma Soares. Oficinas em sexualidade humana com adolescentes. **Estudos de psicologia**. Natal, v. 10, n. 3, p. 377-384, set./dez. 2005.

CARVALHO, E.J.G. Conhecimento da história e da educação: o cinema como fonte alternativa. **Revista Comunicações**. Piracicaba, v. 10, n.2 p.183-193, 2003.

CRUZ, D.M. **Linguagem audiovisual: livro didático**. Palhoça: UnisulVirtual, 2007. FERRÉS, J. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FAGUNDES, Tereza: **Educação Sexual, construindo uma nova realidade**. Salvador, UFBA, 1995. GHERPELLI, Maria Helena Vilela. A educação preventiva em sexualidade na adolescência. **Série Idéias**. São Paulo: FDE, n. 29, p. 61-72, 1996. LAPATE, V. **Educando para a vida – Sexualidade e Saúde**. STTIMA: São Paulo, 1997. 161p.

OMS/ FNUAP/ UNICEF. Saúde Reprodutiva de Adolescentes – uma estratégia para ação. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 1989.

PIETROFONTE, Antonio Vicente. **Análise do Texto Visual**. São Paulo: Editora Contexto, 2007. PINTO, Ênio Brito. **Orientação sexual na escola: a importância da psicopedagogia nessa nova realidade**. São Paulo: Editora Gente, 1999.

RAMIRES, Lula. A viagem como metáfora da busca de identidade. **Revista Educação**, v.2, p. 66-75, 2008.

SEIXAS, Ana Helena. Abuso sexual na adolescência. In: SCHOR, Nélia; MOTA, Maria do Socorro F. Tabosa; CASTELO BRANCO, Viviane. (Org.). **Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas da Saúde, 1999. p. 117-135.

SIQUEIRA, A.B.; CERIGATTO, M. P. Mídia-educação no ensino médio: por que e como fazer. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 44, p. 235-254, 2012.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

HISTÓRIAS DE VIDA, FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO NORMAL E O CINEMA: IMAGENS E NARRATIVAS¹

Priscilla Lucena Vianna Dias²
Noeli Valentina Weschenfelder³

O mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de “sociabilidade” [...] ou seja, forma autônoma ou lúdica de “sociação”, possibilidade de interação plena entre desiguais, em função de valores, interesses e objetivos comuns. Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais (DUARTE, 2009, p. 16).

RESUMO

O presente texto é um recorte do trabalho investigativo de mestrado, que visa apresentar as possíveis significações que o cinema produz no desenvolvimento das identidades docentes, a partir de uma experiência de formação e (auto)formação com obras cinematográficas através dos recortes das histórias de vida das estudantes do Curso Normal. O interesse em realizar este estudo investigativo se intensifica pelo fato de poder analisar um campo de experiência de cinema na formação inicial de professores em um cotidiano de escola pública estadual, assim, viabilizando com esta pesquisa, tecer pontes entre a tríade *Histórias de vida, Cinema e Docência*. O texto apresenta que as identidades destas jovens não

¹ Artigo produzido a partir da pesquisa realizada no mestrado com a experiência dos Cines-Fórum com estudantes do Curso Normal, do Instituto Estadual de Educação Guilherme Clemente Koehler - Ijuí/RS.

² Professora e Orientadora Educacional do Curso Normal, do Instituto Estadual de Educação Guilherme Clemente Koehler - Ijuí/RS; Licenciada em Pedagogia, com habilitação em Orientação e Supervisão Educacional; Especialista em Psicopedagoga; Especialista em Educação Especial Inclusiva; Mestre em Educação nas Ciências - UNIJUÍ. Bolsista CAPES. E-mail: plvianna@ig.com.br

³ Professora Doutora e Pesquisadora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências da UNIJUÍ. Orientadora da pesquisa. E-mail: noeli@unijui.edu.br

Agência Financiadora: CAPES

são engessadas e fixas, e que, se constituem nas relações sociais e culturais, contudo, compreende-se que o cinema muito tem a contribuir com esta formação e (auto)formação. As análises foram construídas através da proposta pedagógica e metodológica dos Cines-fórum, em que foram apreciadas oito obras cinematográficas, e ainda, pelas (auto)biografias, narrativas, diários de campo e entrevistas semi-estruturadas, no sentido de pensar em toda uma discursividade produtora de conhecimento de si e do outro. Pode-se inferir que as análises deste trabalho indicaram que as estudantes do Curso Normal estão se constituindo identitariamente não apenas em suas relações sociais e culturais, mas estas formações também estão diretamente abarcadas por toda uma história de vida e por uma cultura do cinema, alicerçada por suas linguagens, imagens, representações, identificações e histórias da docência.

Palavras-Chave: Cinema. Docência. Formação Inicial. Histórias de Vida. Identidades.

INICIANDO A CONVERSA...

Neste recorte, a intenção é discutir sobre a experiência metodológica dos Cines-fórum como possibilidade investigativa e formativa, considerando que, a partir deste trabalho é possível reconhecer a potência da sétima arte dentro e fora da escola, tendo por objetivo compreender as possíveis significações que o cinema produz no desenvolvimento das identidades. Ainda, é importante enfatizar que se deve pensar o cinema no cotidiano da escola como uma importante experiência pedagógica, política, ética e estética que possibilita a educação do olhar e ampliação de conhecimentos.

A EXPERIÊNCIA DOS CINES-FÓRUM COMO POSSIBILIDADE INVESTIGATIVA E FORMATIVA

O cinema é um instrumento precioso, por exemplo, para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades complexas (DUARTE, 2009, p. 73).

A experiência dos Cines-fórum foi sendo utilizada no decorrer do trabalho investigativo como uma importante ferramenta facilitadora de geração de dados, e também como forma de inserção no mundo das meninas do Curso Normal, tendo por finalidade uma maior aproximação com suas histórias de vida, buscando propiciar espaços de diálogos dentro do contexto escolar.

Em uma perspectiva democrática de educação, acredita-se que a prática pedagógica do saber escutar o outro, torna-se importante por diversas razões, mas de forma específica, é através da fala, das relações e do diálogo que vamos constituindo e dando sentido ao nosso ser e fazer na sociedade.

Neste sentido, Freire (1996, p. 113) elucida que “ensinar exige saber escutar”, pois, “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele” e não *sobre* ele, como é visível em práticas autoritárias em que muitos educandos, e ainda, muitas histórias de vida se perdem ou deixam de ser contadas na silenciosidade.

Nesta perspectiva, a educação pode ser considerada uma ação transformadora, em que educadores e educandos possuem o direito e a necessidade de serem ouvidos, de interagirem uns com os outros, e é neste contexto mútuo, que pautados em uma pedagogia do diálogo, de relações que os sujeitos promovem mudanças e possíveis formações. No que tange a escuta no ambiente educativo é possível promover espaços para ouvir a voz dos professores, suas histórias, lembranças, representações, narrativas e experiências de vida, por esta razão Souza (2006, p.55-56) elenca:

É essa escuta do subjetivo e do desenvolvimento pessoal do professor que preciso considerar no processo de sua formação, seja inicial ou continuada. [...] a necessidade de escutar a voz e os enredos, ou de os construir e (re)construir, no processo de ensino e no movimento de conhecimento e formação individual e coletivo da aprendizagem profissional, demarca novas tentativas de dar sentido às experiências, aos contextos e às histórias de vida, numa abordagem experiencial de formação como uma atividade singular para ampliar a vivência pessoal e profissional no processo de formação de professores.

Em relação aos aspectos da formação docente, Goodson (1995, p.69) destaca que no mundo do desenvolvimento dos professores, o elemento fundamental que vem faltando é a *voz do professor* “[...] tem-se dado ênfase à prática docente do professor. [...] Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o desenvolvimento.” Por esta razão que este trabalho investigativo, acima de tudo é uma prática pedagógica de diálogos, interação e de formação.

A cada encontro do Cine-fórum, as relações afetivas e de confiança foram se fortalecendo, e as discussões após os filmes assistidos suscitavam nas trocas de experiências, identificações e aprendizagens. Deste modo, o cinema entra “*em ação*”, não como subsídio didático, mas como uma Pedagogia do Cinema (Duarte, 2009) que encanta e cativa, ao mesmo tempo sensibiliza e oportuniza para que as jovens do Curso Normal possam refletir sobre os diferentes sentidos da educação, da docência e do espaço escolar.

No decorrer dos Cines-fórum houveram algumas dificuldades que tivemos de enfrentar para poder dar seguimento ao trabalho investigativo que nos propusemos a desenvolver, para tanto, segue a narrativa do primeiro encontro e o relato de uma das jovens:

Iniciamos os trabalhos com esclarecimentos e acordo de horários, logo se realiza a escolha das obras cinematográficas para serem assistidas no decorrer dos oito encontros. A primeira obra a ser escolhida foi “Escritores da Liberdade”.

[..] tivemos que fazer algumas adaptações na sala para podermos desenvolver o encontro. Mas apesar da má qualidade das imagens, em função da claridade da luz solar, as jovens se envolveram na proposta e mostraram-se bem abertas a desenvolver o trabalho. No decorrer do filme, percebemos que muitas estavam emocionadas com as atitudes da professora Gruwell. No filme foi possível identificar a ação pedagógica da professora, e pudemos relacioná-la com a realidade social com a que vivenciamos na escola pública. [...] as reflexões da maioria das estudantes após termos assistido ao filme, foram bem ao encontro do “modelo ideal de professora”, sendo esta a heroína, que “salva os alunos”. Algumas destacaram apenas o lado romântico da profissão, não trouxeram as problemáticas enfrentadas como, as péssimas condições de trabalho, a falta de materiais entre outros. [...] Alice revela que na escola pública em que cursou seu Ensino Fundamental, na cidade do interior na qual reside, nunca era “enxergada” na escola, talvez pela sua personalidade mais tímida, mas que no Curso Normal esta realidade era outra (Excerto do Diário de Campo, 2013).

Surpreendemos com a narrativa oral de Alice no momento da análise reflexiva coletiva, pois quantas histórias de invisibilidade como a desta menina se repetem constantemente nos espaços da escola? Quantas crianças e adolescentes não são vistas aos olhos dos educadores e da própria escola? Que marcas a escola deixa na vida desses alunos e alunas? Quais práticas pedagógicas são desenvolvidas neste espaço educativo que não conseguem ver os sujeitos que compõem este cenário que é a escola? Questões como estas nos fazem pensar sobre o papel social e humanizador que a escola desempenha ou deveria desempenhar perante a sociedade de forma geral.

Através dos diálogos e discussões que os Cines-fórum promoveram, percebeu-se que a escola, para a grande maioria é considerada como um dos espaços de transformação e de proliferação de múltiplas aprendizagens, e que, a representação docente ainda pode ser entendida a partir das narrativas, como sendo a pessoa que “detém os saberes”, “professora protetora”, “professora heroína”, que busca “transmitir seus conhecimentos” aos alunos.

Foram poucos os momentos em que evidenciaram as dificuldades e desafios enfrentados no cotidiano das escolas, tampouco a desvalorização docente, a falta de condições de trabalho, a saúde mental dos profissionais que atuam no espaço da escola, entre outras precariedades que assombram os contextos públicos escolares. A ausência dessa reflexão talvez seja explicada pelo fato das normalistas ainda não atuarem como professoras, mas como estagiárias.

A cada encontro de Cine-fórum, narrativa, olhar, filme e discussões, foram sendo marcadas por uma constatação: as linguagens do cinema podem nos fazer pensar e quem sabe, podem promover pequenas mudanças em nosso modo de ser professora. O cinema baseado em fatos reais ou em ficções, muitas vezes apresenta as narrativas dos sujeitos e de suas realidades sociais e culturais.

Por esta razão, que a essência do poder formativo destas experiências de assistir filmes e narrar nossas lembranças é tão significativa para a construção das identidades. Para Fabris (2005, p.24-28) o cinema não é apenas “uma possibilidade de entretenimento”, de divertimento, mas ao fazerem isto, desenvolve uma “pedagogia, ensina modos de vida e amplia os sentidos. Os filmes nos ajudam a olhar e conhecer a sociedade em que vivemos, produzem significados sociais” e nos permitem questionar sobre as desigualdades e realidades sociais em que estamos inseridos.

Para assim refletir sobre as identificações das participantes do Curso Normal em relação à obra cinematográfica, apresentamos a seguir, a escrita de Jesuela (2013), uma das participantes deste trabalho investigativo, que evidencia algumas das significações que o cinema produziu em sua narrativa:

“A verdadeira luta começa na sala de aula, pois se for nos tribunais já estará perdida”. Início o meu diário com esta frase que retirei do filme *Escritores da Liberdade*. Foi bem legal, pois consegui aprender um monte de coisas com este filme e com o debate depois do filme. Me vi naquela personagem da professora Erin Gruwell. De início a professora Erin ingressa na escola pela primeira vez, pois está em início de carreira e chega toda animada na sala de aula e fica frustrada ao receber uma turma onde cada aluno tem diferentes problemas, já se deparando com uma briga e discussões em sala de aula. Acredito que esta cena também poderá ocorrer comigo em algum determinado tempo da profissão. Vai saber né. [...] aos poucos a professora percebeu que ficar só nos textos, giz e quadro, trabalhando com temas que não tinham nada a ver com a realidade de seus alunos, não seria possível, então, foi modificando sua proposta pedagógica e foi transformando sua sala de aula e construindo um vínculo afetivo com seus alunos, o que também acho bem importante. [...] aprendemos com as dificuldades e assim, ao pensarmos em nosso dia a dia, tanto nas dificuldades que o professor enfrenta, quanto nos momentos prazerosos (Excerto do Diário de Campo Individual de Jesuela, 2013).

A escrita de Jesuela nos instiga pensar sobre as identificações que a aluna trouxe em relação à professora Erin Gruwell, como também as percepções em relação à metodologia utilizada em sala de aula, as dificuldades, resistências e desafios que o professor enfrenta ao ingressar no cotidiano da escola.

Ao sinalizar em sua narrativa a compreensão que *“ficar só nos textos, giz e quadro, trabalhando com temas que não tinham nada a ver com a realidade de seus alunos, não seria possível”*, percebe-se aqui que a educanda apura seu olhar em algo que está além da sala de aula, compreende-se com esta expressão que a prática pedagógica do professor/a muitas vezes é atravessada por fatores que não estão determinados no currículo escolar, mas a partir de histórias de vida, em que estão inseridos os mais diversos contextos de formação e em outros espaços sociais ou culturais.

Assim sendo, Silva (2007, p.53) pressupõe que o cinema como arte possibilita formas de pensar à docência a partir dos “pontos de vista político, estético e ético”, argumenta que o cinema faz parte do cotidiano das pessoas e justifica que esta arte é compreendida como:

[...] um dos mais poderosos meios de comunicação de massa do século XX, razão pela qual não se pode ignorar a força, nem malbaratar o grande poder de educação, oferecido por esse meio. Os filmes são uma fonte de conhecimento e, se propõem de certa forma, a “reconstruir a realidade”. A linguagem cinematográfica tem o mérito de permitir que a relação entre filmes e imaginário social aconteça (SILVA, 2007, p. 50).

Os filmes são considerados como produções artísticas que se utilizam de imagens em movimento como Fabris (2005, p.21-22) esclarece, pois os filmes são “histórias que nos interpelam de um modo avassalador, porque não dispensam o prazer, o sonho e a imaginação”, portanto, com as narrativas fílmicas, temos a possibilidade de mergulharmos e vivenciarmos a experiência de estarmos na história, “incorporando às vidas daqueles indivíduos que vivem na tela as mais fantásticas aventuras”. Nesta perspectiva, apresentamos as escritas de Nicolle, em que destaca suas identificações com a obra “*Escritores da Liberdade*”:

[...] o filme que mais marcou minha trajetória neste trabalho de Cine-fórum foi *Escritores da Liberdade*, que apesar de já ter ouvido falar muito neste filme no decorrer do curso Normal, tive a possibilidade de pela primeira vez me colocar no lugar da atriz, daquela professora e em alguns momentos me colocar no lugar daqueles alunos. Pois estou nesta fase transitória, entre ser adolescente e adulta. Em que assumo estes dois papéis, aluna e professora. (Excerto do Diário de Campo de Nicolle, 2013).

Um dos aspectos mais evidenciados neste trabalho consistiu na influência feminina em seu trabalho docente, associando-a com o afeto, a proteção e o carinho. Outro fator relevante em sua escrita é a fase transitória em que a educanda referenda estar, ser jovem, logo futura professora, fase da juventude típica de euforias, reveladora de desejos, sonhos e emoções.

As leituras pressupõem que as representações sociais são elementos constitutivos das identidades, como é caso das jovens educandas do Curso Normal, tais representações ficaram mais evidentes quando estas trouxeram em suas breves (auto)biografias e registros, as identificações com as histórias narradas pelo cinema com suas experiências de vida. Nas escritas analisadas pode-se compreender que as representações possuem, neste caso, papel ativo e preponderante na construção dos seus processos identitários.

A partir destas reflexões, analisamos que o papel social da professora mulher segundo Louro (1997), foi por muitos anos, e, ainda permanece sendo culturalmente e socialmente, tanto na vida real, quanto nas narrativas fílmicas, objeto de representação e de identificação.

O cinema e a educação possuem uma ligação muito especial, uma relação educativa e pedagógica, pois além do entretenimento as narrativas filmicas trazem a história, o subjetivo e despertam os mais variados sentimentos, desejos e inquietudes, tudo através das diferentes formas de linguagens e representações.

REFLEXÕES FINAIS

A partir desse processo reflexivo pôde-se inferir que com as narrativas das participantes percebe-se a força do cinema nos processos educativos em que sinalizaram as contribuições e potencialidades desta proposta pedagógica e de formação nos Cines-fórum. Tal proposta, visava compreender e analisar possíveis significações que o cinema poderia produzir no desenvolvimento das identidades das jovens do Curso Normal, respeitando e levando em consideração suas culturas, seus grupos sociais, processos de identificações e representações em relação à imagem da docência. As obras cinematográficas, suas histórias de vida e experiências escolares, de formação e (auto)biografias, agiram como forma de conhecimento de si mesmas.

Através dos encontros, houve este processo de identificação quais apareceram nas entrevistas e nas rodas de discussões a partir dos filmes assistidos, possibilitando assim, o exercício de alteridade. Uma parcela significativa das obras cinematográficas assistidas apresentou em seus enredos alguns elementos que trouxeram as dificuldades e desafios da profissão docente, mas, evidenciaram com maior proporção, o melhor lado da docência, o mais inspirador, e por diversas vezes heróico, o que “salva vidas”, que geralmente está despolitizado da educação e do ser/estar/fazer da profissão professor/a, como nas obras cinematográficas *Escritores da Liberdade*, *Vem Dançar* e *Como Estrelas na Terra*.

Percebe-se que muitos são os desafios que os educadores enfrentam na contemporaneidade para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. Os espaços, narrativas e as imagens da escola muito inquietam, pois, muitas são as cenas do cinema e do próprio cotidiano educativo que nos intrigam e instigam a refletir sobre a docência e como nos tornamos educadores em nosso dia a dia.

A educação é construída por narrativas, memórias, imagens, linguagens, sujeitos, histórias, relações e tantas outras coisas que estão em circulação. Assim sendo, cabe enfatizar que a escola é considerada como um dos espaços sociais de formação, (trans)formação e de aprendizagens, por esta razão é tão rica de sentidos e significados. O cinema e a educação podem ser grandes aliados e o que é importante compreender no cotidiano escolar é que a educação pode ser considerada como uma forma social e cultural abrangente, tendo em vista o espaço da escola como ambiente de formação e de aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FABRIS, Elí T. Henn. **Em cartaz: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre a escola e o trabalho docente**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOODSON, Ivor F.. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: PORTO EDITORA, 1995, p.63-78.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e Magistério: identidade, história e representação**. In: CATANI, Denise Barbara(org.) et al. Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997, p.73-84.

SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação**. Revista Educação em Questão, Natal, v.25, nº.11, p.22-39, jan./abr. 2006.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro e LOPES, José de Sousa Miguel (orgs.). **A escola vai ao cinema**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

Carregadoras de Sonhos. Direção: Deivison Fiuza, Brasil. 2010.

Como Estrelas na Terra: toda a criança é especial – Taare Zameen Par. Direção: Aamir Khan, Índia. 2007.

Escritores da Liberdade. Direção: Richard Lagravenese, EUA. 2007.

O Clube do Imperador. Direção: Michael Hoffman, EUA. 2002.

O Sorriso de Mona Lisa. Direção: Mike Newell, EUA. 2003.

Vem Dançar. Direção: Liz Friedlander, EUA. 2006.

CINEMA A SERVIÇO DA TRANSFORMAÇÃO

Relato de experiencia

Andréa Mota

Colaboração: **Rafaela Dominique Maranhão**

“O papel do cinema é gerar uma memória de nós mesmos.”

Walter Salles Jr.

O CinEscola é um programa que permeia, há 15 anos, a abertura de novos caminhos para educandos e educadores de escolas de Pernambuco, através da ampliação do olhar fornecido pelo poder das experiências cinematográficas, proporcionando um mergulho em suas maravilhas e diegeses, a partir da descoberta de elementos da identidade e da diversidade cultural contemporânea. Desde 2010, a convite do Governo do Estado, estamos atuando na concepção e realização do projeto cineCabeça, que oferece acesso à sétima arte a um número cada vez maior de estudantes e professores, contribuindo em sua sociabilização, aprendizagem e sua evolução enquanto seres humanos.

APREENDER, CRESCER, EVOLUIR

O educador espanhol Antoni Zabala concorda com o mestre Paulo Freire quando este último afirma, sobre a missão do professor, que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Como o mestre, ele enfatiza a importância da via de mão dupla na troca de experiências cotidianas no processo de aprendizagem:

A função do professor é conhecer o aluno, valorizá-lo para despertar seu interesse em buscar o conhecimento. (...) O professor não é aquele que tem o conhecimento e o transmite. O professor é aquele que veicula interações,

provoca intercâmbio na aula e ajuda na busca de conhecimentos. (...) Quando não há interesse não há aprendizagem¹.

Experiência impactante, na dimensão de sua tela grande e som circundante, a trama cinematográfica entra pelos poros, atraindo a atenção dedicada do espectador.

Forma de leitura de mundo, o ato de assistir a filmes pode ser compreendido como uma viagem sinestésica e emocional propiciando à plateia, entre outras coisas, ampliar sua percepção na comparação de universos e conquistar maior compreensão do mundo em que vivemos.

Com a abertura para análise da contemporaneidade, a experiência fílmica é diversa, repleta de signos e símbolos que emergem das telas e são captadas pelos olhos atentos, a obra está sujeita a diversas interpretações, cada espectador cria um mundo de significados para as imagens expostas de acordo com a sua bagagem de vivências e ideais. A sétima arte é uma linguagem envolvente atuando como meio de transmitir poderosas simulações da realidade às pessoas e/ou transportá-las a um espaço onírico e surreal, abrindo a percepção de outras possibilidades de mundo. Educadores ao fazer uso da linguagem cinematográfica, comumente objetivam transformar os seus educandos em observadores acurados e estimular o desenvolvimento da síntese e da criatividade, facilitando a conquista do olhar ativo.

Para os gregos, existiam dois tipos de olhar: o olhar receptivo e o olhar ativo. O olhar receptivo, passivo, decorre do simples fato de possuímos a capacidade de ver, ou seja, de recebermos estímulos luminosos na nossa retina. Nós vemos, mesmo sem ter a intenção, o que está na nossa frente. O olhar ativo, ao contrário, é o olhar de quem vê o mundo com atenção, de quem busca, de quem pretende compreender ou simplesmente apreciar o que o mundo exterior proporciona. Este é o olhar do sábio, do cientista e do artista, das pessoas que transformam o que percebem em idéias, conhecimento, poesia, arte.²

Em pleno processo de evolução, o sistema de ensino brasileiro busca ações diferenciadas que possuam a capacidade de atrair a atenção dos estudantes, estabelecer comparações de universos e direcionar seus pensamentos para temas específicos. Essas atividades devem, além da reflexão, estimular o desenvolvimento da criticidade, criatividade e capacidade de expressão dos jovens. A linguagem audiovisual se insere neste contexto como uma das mais fortes ferramentas de sensibilização de educadores e educandos, atuando enquanto proposta transversal de mudança do paradigma educacional ainda em vigor na maioria das escolas. Assim fazem o projeto Cineduc – Rio, o Grupo Estação - Rio, São Paulo, Minas, a Casa de Cinema de Porto Alegre, além de vários outros em Brasília, Florianópolis, João

¹ Antoni Zabala, Revista Nova Escola, Editora Abril, edição nº138, dezembro, 2000

² Texto de apresentação do Projeto CINEDUC, RJ

Pessoa, Fortaleza, por exemplo. Assim faz o Programa CinEscola que, desde 1999, leva a magia cinematográfica para o ambiente das instituições educacionais pernambucanas, estimulando a reflexão sobre temas filosóficos e o trabalho interdisciplinar em sala de aula, além de conceber em seu cerne a formação de indivíduos conscientes de suas capacidades e potenciais. A educadora Grace Paes, da escola municipal Dinah de Oliveira, comunidade do Detran, Recife/PE, acredita que o cinema é uma forte ferramenta de estímulo e reflexão das crianças sob seus cuidados, contribuindo em sua formação cultural. Sobre a atividade desenvolvida em parceria com o Programa CinEscola ela nos relata:

Eu acredito muito na força da cultura. O cinema é um mecanismo que a gente pode usar, de forma leve, no trabalho de interpretação de texto, da imagem. Nós estávamos num momento de trabalhar muito a poesia. Então, quando o CinEscola chegou com o tema fraternidade, a gente conversou sobre os significados e os alunos resolveram fazer poemas e ilustrações sobre o tema. Muitos aspectos foram abordados.³

A TRAJETÓRIA DO CINESCOLA

No final de 1998, num balão de ensaio do que viria a ser o Programa, foi realizado um projeto piloto com o filme “A Ostra e o Vento”, dirigido por Walter Lima Jr. A boa aceitação, entre educadores e estudantes da proposta cultural e pedagógica que propunha a reflexão sobre o relacionamento de pais e filhos adolescentes, fundamentou a criação do CinEscola. Entre 1999 e 2001, títulos de várias nacionalidades foram apresentados num antigo cinema do Recife, alugado para tal finalidade no horário da manhã. Recebendo escolas públicas e privadas, bem como ONGs de ação educativa, o CinEscola atendeu, nesta primeira fase, cerca de 30.000 estudantes e professores em suas atividades. Após recesso de um ano aconteceu um novo momento para o Programa, quando em 2003 o programa se voltou para atender às solicitações de comunidades de menor poder aquisitivo do Recife, levando até elas um cinema “de verdade”, na bitola profissional de 35 mm., em formato de unidade móvel, se instalando no interior das escolas municipais. Foram realizadas concorridas sessões que reuniram mais de 7.600 espectadores – entre professores, alunos e seus familiares – num total de nove exibições distribuídas entre julho e outubro de 2003. Em 2004 a experiência foi novamente realizada, atendendo a 6.820 espectadores tendo sempre a Secretaria de Educação municipal como anfitriã do CinEscola Móvel.

Desta forma, identificando demandas diferenciadas de cinema e educação no universo pedagógico do estado, o Programa CinEscola tem realizado projetos que interagem e se complementam ao longo dos anos, como a realização inicial do CinEscola no cinema da Fundação Joaquim Nabuco, CinEscola

³ Antoni Zabala, Revista Nova Escola, Editora Abril, edição nº138, dezembro, 2000

Móvel (montando salas em quadras cobertas de várias escolas municipais), CinEscola Mata Norte (atendendo escolas públicas estaduais de cinco municípios da zona da mata pernambucana - 2007), do projeto cineCabeça (em atividade desde 2010, atendendo escolas públicas estaduais da região metropolitana e demanda espontânea), do Fórum CinEscola, Interações Audiovisual e Educação (realizado em duas edições 2012, Recife e 2013, Recife, Goiana e Caruaru), pequenos cursos de cinema e educação e do curso presencial – e agora online – História do Cinema Pernambucano (2013).

CINEMA NA CABEÇA SEMPRE

A criação do projeto cineCabeça surgiu de um convite do governo de Pernambuco na ocasião do tombamento do cinema São Luiz, hoje monumento audiovisual do estado, para a implantação de projeto de cinema e educação, atendendo prioritariamente estudantes de escolas públicas estaduais da região metropolitana inseridas em bairros muito expostos à violência. O projeto ocorre dentro do Programa Pacto pela Vida, que integra secretarias de governo e sociedade civil, buscando melhoria da qualidade de vida nestes ambientes de risco.

Em parceria de gestão com o Centro de Atitudes e fundamentado no tripé Educação, Cultura e Sociabilização, o projeto atua em três principais linhas de ação: Escola no Cinema (atendendo mais de 90 escolas no cinema São Luiz), Cabeça de Cinema, curso de iniciação audiovisual de 60h/a (mais de 40 filmes realizados pelos estudantes) e Cinema na Cabeça, oficina de montagem e manutenção de cineclubes na comunidade escolar, com 12h/a (mais de 30 cineclubes criados e em atividade). Mais de cem mil espectadores, entre educadores e estudantes, já participaram das atividades do cineCabeça. Em 2014 uma nova linha de ação se configura com o crescimento da comunicação dedicada ao diálogo com seus públicos, de maneiras diversificadas.

Em 2012 foi realizada pesquisa por professores doutores da Universidade Federal de Pernambuco, para verificar os impactos do projeto na educação. A pesquisa apontou que quanto maior o gosto dos alunos por gêneros cinematográficos – um indicativo do envolvimento com o cinema – mais eles avaliam positivamente seus professores. A quantidade de gêneros assistidos por um estudante também está diretamente relacionada com as horas de estudo, de leitura e com o gosto por diferentes tipos de matérias. Como os grupos de participantes e não participantes analisados eram semelhantes em todos os aspectos relevantes - sexo, idade, número de irmãos, se tinham pai e mãe vivos, se moravam com ambos ou não, o tempo que levavam para chegar à escola, o percentual de alunos exercendo trabalho remunerado – e como não houve um viés de seleção das turmas participantes do cineCabeça, pôde-se chegar à uma primeira conclusão. O projeto havia estimulado o gosto por diferentes gêneros. Entre moças e rapazes, a leitura extracurricular aumentou 2,5 horas a mais por semana. E maior quantidade de estudos extraclasse, 5,5 horas por semana. A avaliação do sistema de ensino também foi mais positiva.

CONCLUSÃO

Comparar experiências e universos nos amplia a visão do mundo e nos auxilia em nossas escolhas cotidianas. Trazer as ferramentas que o cinema oferece, enquanto contador de histórias, para a realidade que nos cerca, pode ser um grande estímulo para o exercício da autoestima, criticidade e evolução humanas. São os caminhos do diálogo entre culturas sendo continuamente abertos.

Para atender a inúmeras demandas dos públicos gerados por educadores e por estudantes, toda uma metodologia foi concebida, testada e implementada, com a criação de rotinas de procedimento e segurança, material de uso didático para educadores, caderno de introdução ao fazer audiovisual, entre outros, gerando conteúdo substancial para a ampliação da área de abrangência do projeto cineCabeça e que, neste momento, está sendo patenteada.

Entendemos que estabelecer um diálogo por meio da integração entre elementos da cultura de uma localidade com a cultura global retratada num filme pode contribuir para a evolução das pessoas que usufruem do cinema enquanto bem cultural. Nas ações de 'link local', feita a abordagem sob o prisma cultural e pedagógico, o público adquire benefícios com a percepção de que em sua comunidade, cidade e região também circulam assuntos relacionados com aqueles que encontram nas pe lículas ampliando, dessa forma, sua consciência de inserção no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae: *Teoria e Prática da Educação Artística*, São Paulo, Cultrix, 1975.

BULLARA, Bette e Monteiro, Marialva: *Cinema – Uma Janela Mágica*. Editora Memórias Futuras;

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos Meios às Mediações – Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001;

MONTEIRO, Marialva e Fernandes, Rê: *Luz, Câmera, Ação*. Edição Cineduc;

ORTIZ, Renato. *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1998;

PIGNATARI, Décio: *Informação, Linguagem, Comunicação*, SP, Editora Cultrix, 1986;

TAVARES DE SÁ, Irene: *Cinema e Educação*, RJ, Editora Agir, 1967;

VASSALLO DE LOPES, Maria Immacolata: *Pesquisa em Comunicação*, SP, Edições Loyola, 2003.

ZABALA, Antoni. Revista Nova Escola, Editora Abril, edição nº138, dezembro, 2000

• - Acesso em 25 de setembro de 2014.

O CINEMA COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Juliana Vieira Costa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Este artigo se dedica a refletir sobre a possibilidade de intersecção entre o cinema e a educação no contexto escolar sob uma perspectiva da experiência estética.

O cinema, como a arte, é transgressor por natureza, o que o incompatibiliza com a institucionalização do saber escolar, entretanto, parto do pressuposto que o contato com a arte pode acontecer em qualquer lugar, inclusive na escola. A experiência com a arte provém das possibilidades de contato com as obras e o professor pode vir a ser um *facilitador* para esta experiência, se colocando ao lado dos estudantes neste percurso. Para Fresquet, “Pode-se obrigar a alguém a aprender, mas não se pode obrigar alguém a ser tocado. De algum modo, a escola não pode garantir o encontro íntimo e pessoal com as artes, mas pode garantir espaços e tempos para propiciá-la”.¹

Sobre a transmissão do cinema, Bergala² pondera que cada vez que um adulto fala em nome de uma película e impõe sua visão pessoal para uma criança está agindo com um paternalismo nocivo e desonestidade intelectual. Para ele, o professor deve ser um “passador” que propicia a experiência sem orientá-la de forma impositiva. Assim como o corpo de um adolescente é diferente do corpo de um adulto, também os mecanismos de recepção das obras de arte o são. O melhor que um professor pode fazer é falar daquelas obras que goste com paixão através do olhar da criança que ainda existe nele.

Ainda, o trabalho com o cinema, deve ser uma aventura de descobertas conjunta entre professor e alunos. Em frente a um filme, são ambos espectadores, e esta relação de horizontalidade deve ser mantida para que a cada filme, a cada exercício, o professor esteja aberto para redescobrir novos olhares e maravilhar-se junto com os estudantes que orienta. Qualquer tentativa de “didatização” excessivamente

¹ Fresquet, A. Cinema e Educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

² Bergala, A. Op. Cit

condutora desta experiência conjunta de fruição artística, pode bloquear a possibilidade de uma ligação afetiva dos jovens com a arte e, portanto, prejudicar sua iniciação.

O tempo escolar, no contexto da escola básica da rede pública de ensino, é um tempo fragmentado, organizado em períodos de 50 minutos, nos quais os conhecimentos trabalhados dificilmente são relacionados entre si. Este fato intensifica a fragmentação do conhecimento, afastando as possibilidades reais do aprendizado acontecer sob a ótica das redes de relação entre os conteúdos e da elaboração criativa de associações por parte dos estudantes.

Jacques Rancière, em *O Mestre Ignorante*, faz a polarização entre o “embrutecimento” e a “emancipação” das inteligências. Para o discurso radical, porém pertinente, de Rancière, o professor explicador, que se apresenta como o detentor do poder do conhecimento, que possui a chave de todas as etapas que levam o aluno da ignorância ao saber, embrutece a sua inteligência, tornando o estudante refém da existência perpétua de um mestre. Já o professor que proporciona o encontro do estudante com o objeto de estudo, deixando que o mesmo estabeleça as relações deste objeto com o seu conhecimento, deixando-o exercer sua liberdade de responder à tríplice questão: *o que vês? o que pensas disso? o que fazes com isso?*, emancipa sua inteligência. Não é uma questão de percurso ou de método, mas sim de princípio, do princípio das igualdades das inteligências. Para o autor “Tudo está em tudo. A tautologia de potência é também a da igualdade, que busca o dedo da inteligência em toda obra de homem.”³ Que se estabeleça o real encontro, a experiência, entre o estudante e o objeto de estudo, deve ser o objetivo principal de um professor. Ainda para o teórico francês “O livro é a igualdade das inteligências”⁴, que, dentro do contexto deste trabalho, pode ser substituído por “O filme é a igualdade das inteligências”, onde se considera que uma obra realizada pelo espírito humano, contém todo conhecimento, toda potência, nela mesma. Não há nada a ser explicado, não há língua atrás da língua, tudo está no livro.

Partindo desta premissa, considerando que a aproximação do indivíduo com a arte, a despeito do contexto escolar, acontece em primeira instância pela experiência estética, pelo encontro do sujeito com o objeto artístico, seja ele de qualquer natureza, a disciplina de artes, apesar de trabalhar com conteúdos específicos da área, tem como objetivo proporcionar, ou ajudar a proporcionar este encontro, a fim de que os alunos criem suas próprias relações com a arte e com o conhecimento. Fundamento esta proposta pedagógica com base no conceito de experiência trazido por Jorge Larrosa no texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, que define o “sujeito da experiência” como alguém que

³ Rancière, J. *O Mestre Ignorante - Cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. Pg 67.

⁴ Rancière, J. Op. Cit.

se transforma. Larrosa⁵ diz neste artigo que pensar não é apenas, raciocinar ou argumentar, mas sim dar sentido ao que nos acontece, e enumera fatores da sociedade contemporânea que impedem a experiência como acontecimento transformador para o sujeito. O excesso de informação e a necessidade dos sujeitos emitirem opinião sobre estas informações, em um tempo cada vez mais veloz, pontua e fragmenta a relação que estabelecemos com o que nos atravessa. Neste sentido, diz Larrosa, os aparatos educacionais, que acompanham a velocidade do mundo contemporâneo e fragmentam os conteúdos em doses diárias de informação, cooperam para o amortecimento das experiências com o conhecimento, sobretudo da experiência estética. Para Larrosa:

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto ininterrupto, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.”⁶

Para o autor, sujeito da experiência, no contexto escolar, o aluno, se define por sua receptividade, sua disponibilidade em viver algo que o atravesse. Essa postura receptiva - aqui recepção não se contrapõe à atividade, já que colocar-se disponível já é uma ação afirmativa e não apenas reativa - pode ser sugerida ou incentivada pela atmosfera criada para o encontro com os objetos artísticos que se queira trabalhar. Alain Bergala, em *A Estética do Filme*, no capítulo dedicado ao espectador de cinema, faz essa diferenciação entre o olhar passivo deste espectador, que se coloca em postura receptiva diante do filme e o olhar ativo que, através da imaginação, da identificação e da relação que este estabelece entre o filme e o seu universo. Diz Bergala: “A percepção visual não é um simples registro passivo de uma excitação externa, mas que consiste em uma atividade do sujeito que percebe.”⁷

Ainda que a escola conteudista, que afasta o conhecimento das vivências cotidianas dos alunos, não seja o modelo com o qual este projeto dialoga, quando falamos em projeto de ensino precisamos nos perguntar quais os saberes estão em jogo quando se fala da experiência estética dentro de um contexto escolar? Qual o saber da experiência e o que podemos esperar como resultado de um trabalho apoiado nesta concepção? Para Larrosa, a experiência “funda uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em

5 Larrosa, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação - ANPEd. Nº 19 Rio de Janeiro jan/abr 2002.

6 Larrosa, J. Op. Cit.

7 Aumont, J ... [et al]. A Estética do Filme. 9ªed. Campinas, SP: Papius, 2012. Pg. 233.

forma de saber e em forma de práxis.” Este saber (o saber da experiência) se mostra no modo em como o sujeito vai dando sentido ao que acontece, permitindo apropriar-se da própria vida. Assim, a experiência é singular e tem relação com a própria existência do sujeito que a sofre. Para o autor, a experiência não está fora de nós, como o conhecimento científico, mas “configura uma personalidade, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).”⁸

Partindo do pressuposto de Larrosa, de que a experiência é algo que nos atravessa e que constitui a própria existência do sujeito, definindo suas ações e sua forma de estar no mundo, qual o papel do cinema para a formação ou, como coloco no título deste trabalho, a desconstrução do olhar do estudante para as imagens em movimento que o circundam?

Como já citado anteriormente, o amplo acesso a obras audiovisuais no cotidiano dos jovens pode vir a “anestesiá-lo” a percepção das imagens em movimento. Em um tempo em que a comunicação acontece maciçamente através da imagem, em que a imagem é linguagem, a fruição destas tende a ser atravessada de informações e leituras que podem impedir ou dificultar uma aproximação estética. A atenção para o tempo do olhar, sem a intermediação da informação considerada útil, despida da necessidade imediata de formulação de uma opinião, que são alguns dos fatores que Larrosa enumera como impeditivos da experiência, pode dar uma nova perspectiva de olhar destes alunos para as peças audiovisuais. De acordo com Aumont:

“o que acontece durante um olhar? Qual a relação entre o tempo do olhar e o tempo da representação? Entre o tempo do olhar e o espaço da representação? Um problema novo surge: o da gestão de um olhar prolongado. [...] De saída, o tempo fílmico foi dado como um tempo concomitantemente sofrido [...] e reconhecido, identificado: não podemos escapar ao tempo que corre na projeção e, entretanto, nós aderimos a ele, o reconhecemos como nosso próprio tempo, o vivemos como tal.”⁹

O trabalho com o cinema em sala de aula como uma experiência estética, possibilita uma reconfiguração desta relação entre o tempo fílmico e o tempo real, trazendo à consciência este fator. No projeto de ensino que foi aplicado em sala de aula, foi acordada a seguinte estratégia com os alunos: seriam realizadas duas exibições dos trechos, a primeira sem abordar nenhum tema ou conteúdo, sem preparar o olhar para qualquer aspecto do que seria exibido e a segunda após uma conversa sobre o que foi assistido, uma exibição comentada, parando nas cenas que considerava importantes ou que foram destacadas por eles, voltando em trechos e utilizando o efeito de câmera lenta quando necessário.

⁸ Larrosa, J. Op Cit.

⁹ Aumont, J. O Olho Interminável. 2ª Ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004. p. 65

Esse exercício de ver e rever, e, se necessário ver de novo, parece cansativo aos olhos dos estudantes, que muitas vezes reclamam não achar necessidade para tanto. “Mas nós já vimos, professora!”, “Nós já sabemos o que vai acontecer!”, “De novo, professora?”, são frases recorrentes e exemplificam a relação os estudantes possuem com a arte e com o audiovisual. Um primeiro olhar, rápido, já diz ao estudante do que trata o objeto e como ele se relaciona com a sua rede de repertórios. O estudante atribui um significado para a imagem em movimento e não encontra a necessidade de um retorno a esta. Na maior parte das vezes, alguns elementos visuais ou mesmo elementos específicos da linguagem cinematográfica, só serão percebidos na segunda ou terceira exibição das cenas. É esta relação dos estudantes com o tempo de fruição das obras, o efeito lento, a pausa, e principalmente a repetição, que pode modificar a percepção de espectador, e, desta forma, abrir possibilidades para diferentes percepções das imagens em movimento.

Além do investimento em relação ao tempo de fruição das obras cinematográficas em sala de aula, é imprescindível pensar na estrutura de exibição destas obras. Uma tela em um tamanho razoável, um isolamento de luz, um sistema de som eficiente e cadeiras confortáveis são os elementos que ajudam a reproduzir o ambiente da sala escura do cinema e facilitam a fruição das obras cinematográficas. A suspensão da motricidade, o investimento excessivo nas funções visuais e auditivas, são parte da ação de colocar-se à disposição para a vivência da experiência que Larrosa propõe intensificando o olhar e possibilitando uma modificação deste em relação as imagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aumont, J. et al. *A Estética do Filme*. 9ª Ed. Campinas/SP: Papyrus, 2013.

Aumont, J. *O Olho Interminável*. 2ª Ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

Aumont, J. *Pode um filme ser um ato de teoria? Educação e Realidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008

Barthes, R. *Saindo do Cinema*. In: *Psicanálise e Cinema*. São Paulo: Global, 1980.

Bergalá, Alan. *La Hipótesis Del Cine: Pequeno tratado sobre la transmisión del cine em la escuela y fora de ella*. Barcelona: Laertes Educación, 2007.

Dubois, Phillipe. *Cinema, Vídeo, Godard*. São Paulo: Cosac Naif, 2004.

Fresquet, A. *Cinema e Educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

Larrosa, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação*. ANPEd: 2002, jan/fev/mar/abr. Rancière, Jacques. *O Mestre Ignorante*. Autêntica: 2013.

Sotto Mayor, Ana Lúcia; Coutinho, Mario Alves. (Org.). *Godard e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.