

Karine Joulie Martins

**OFICINAS DE CINEMA:
OLHARES E PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS NA
ESCOLA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Monica Fantin

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Martins, Karine Joulie
Oficinas de cinema: olhares e participação de
crianças e jovens na escola / Karine Joulie Martins;
orientadora, Monica Fantin, 2017.
267 p.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2017.
Inclui referências.
1. Educação. 2. Cinema. 3. Escola. 4. Mídia
Educação. 5. Crianças e Jovens. I. Fantin, Monica.
II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“OFICINAS DE CINEMA: OLHARES E PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS NA ESCOLA”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 17/11/2017

Dra. Monica Fantin (MEN/CED/UFSC - Orientadora)

Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello (MEN/CED/UFSC - Examinadora)

Dr. Cezar Avila Migliorin (UFF/RJ - Examinador)

Dra. Fabiana de Amorim Marcello (UFRGS/RS - Examinadora)

Dra. Lyana Virgínia Thédiga de Miranda (Rede CEDES e UFSC – Suplente)

Handwritten signatures in blue ink:
- Monica Fantin
- Gilka Elvira Ponzi Girardello
- Cezar Avila Migliorin
- Fabiana de Amorim Marcello
- Lyana Virgínia Thédiga de Miranda

KARINE JOULIE MARTINS
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/NOVEMBRO/2017

Handwritten signature of Prof. Ilison Antonio Paim
Prof. Ilison Antonio Paim
Coordenador do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1934

às crianças e jovens que me deram as
mãos e se aventuraram comigo nessa
jornada.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Monica Fantin, por ser minha guia nessa jornada errante, por me ajudar a romper as barreiras no meu processo, por me permitir voar, mas sempre me observando para eu não perder o horizonte.

A José Cláudio Siqueira Castanheira, pelo apoio incondicional, pelas taças de vinho e chocolates, pelos abraços prolongados e por acreditar em mim quando eu mesma achava que não ia conseguir.

Às professoras Gilka Girardello e Andrea Lapa, que desde meu primeiro passo no PPGE me fizeram sentir em casa, mostrando que a pesquisa é também um ato político de resistência e esperança. Além disso, pelo olhar sensível e contribuições enriquecedoras na participação na banca de qualificação junto à professora Fabiana Marcello e ao professor Cezar Migliorin.

À Juliana Muller, parceira de pesquisa “à primeira vista”, pelo apoio, caronas, aventuras no Monte Serrat e por me mostrar que a pós-graduação não precisa ser uma fase solitária das nossas vidas.

À Silviane Ávila e Lídia Coutinho pelos conselhos e conversas prolongadas *online* e *offline*, por abraçarem o *Cinema na Escola* e me fazerem acreditar que realmente é possível fazer uma educação “freireana”.

Às diretoras, coordenadoras pedagógicas, professoras, bibliotecárias e outros profissionais das escolas que me apoiaram, cederam espaço e atenção nesta pesquisa.

Às crianças e jovens das escolas participantes pela acolhida, envolvimento e partilha sincera do olhar e da fala ao longo das nossas oficinas.

À Luiza Lins, por seu encantamento eterno com a arte, por me apresentar o mundo do cinema infantil, pelas nossas tão inspiradoras *road trips* pelo interior de Santa Catarina e por me mostrar que a cultura é semente de democracia e cidadania.

A Cezar Migliorin e toda a equipe das duas edições do *Projeto Inventar com Diferença: Cinema e Direitos Humanos*, que me fizeram desapegar das planilhas de produção e me apaixonar pelo universo da escola.

A todas as professoras que participaram da primeira edição do *Projeto Inventar com a Diferença*. Aos alunos que se envolveram e me motivaram a estudar mais sobre as possíveis relações entre a escola e o cinema, em especial à Ingridhy Gonçalves, que me ensinou que o cinema pode ser um meio de eternizar as pessoas que amamos.

Às professoras que participaram do *Projeto Cinema na Escola: Construindo Espaços de Cidadania* por se dedicarem, se aventurarem, se desafiarem, construir com conosco essa possibilidade de fazer cinema junto com crianças, jovens e adultos.

Aos colegas do mestrado da turma de 2015 da Linha Educação e Comunicação, Aline, Carolina, Fabiana, Fernanda, Fernando, Malton e Sandra pelas voltas nessa montanha-russa que foram os últimos 2 anos (e meio).

À Fabiana Fransozi e ao Grupo NAFT pela introdução ao Teatro do Oprimido, pela acolhida, generosidade durante todo o meu processo de pesquisa, pelas conversas, jogos e *sketchs* que me ajudaram a sublimar minhas angústias do campo.

Aos amigos (muitos para nomear) que foram compreensivos ao receberem frequentes respostas negativas aos convites para os “rolês”, principalmente nesse último semestre.

E, ao CNPq, pelos 2 anos de bolsa que tornaram possível este trabalho com tanta dedicação. Que os ventos da crise (de humanidade) não apaguem as marcas da ciência, da pesquisa e da arte que foram desenhadas ao longo de sua história.

Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra por tanto tempo ensaiada e jamais dita, afagada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco (FREIRE, 1992, p. 16-7).

RESUMO

O presente trabalho analisa as possibilidades de oficinas de aproximação com cinema despertarem novas formas de participação de crianças e jovens na escola pública. Consideramos a escola como um espaço em constante transformação pelas diferenças culturais que geram aproximações e distanciamentos constantes entre sujeitos, conhecimento e território. Essa instabilidade faz com que a escola também seja vista como um espaço propício para a criação a partir da experiência estética do cinema. Nesse sentido, a investigação empírica realizada com um cunho qualitativo se deu por meio de pesquisa-intervenção na qual foram oferecidas 12 oficinas de aproximação com cinema para três grupos de alunos entre 8 e 17 anos de duas escolas de comunidades diferentes do Maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis/SC, entre agosto e dezembro de 2016. Na perspectiva da mídia-educação, as oficinas visaram proporcionar um ambiente democrático para livre expressão, ampliar o repertório cultural das crianças e jovens, apresentar e criar produções culturais e possibilitar processos de significações por meio de uma experiência ético-estética com as imagens. Através de gestos, falas e atitudes ao longo da pesquisa foi possível perceber o desenvolvimento de formas de participação na escola a partir de sentidos que emergem da cultura das crianças e jovens, o que evidencia a importância dessa dimensão em processos de ensino-aprendizagem que têm a cidadania em seu horizonte.

Palavras-chave: Cinema. Escola. Crianças e Jovens. Participação. Mídia-Educação.

ABSTRACT

The present thesis intends to investigate the possibilities that workshops for approximation with cinema may offer in awakening new forms of participation for children and young people in public schools. We consider the school as a space in constant transformation by the cultural differences that generate constant approximation and distancing between its subjects. That kind of instability makes the school to be seen by some authors as a propitious space for creation from the aesthetic experience of cinema. Using a qualitative approach, the empirical investigation was made through an intervention-research in which 12 film workshops were offered to three groups of students from 8 to 17 years old in two schools from different communities of the Maciço do Morro da Cruz, in Florianópolis/SC, between August and December 2016. The workshops, within the perspective of media-education, aim to provide a democratic environment for free expression, to expand the cultural repertoire of children and young people, to present and create cultural productions and to make processes of significance possible through an ethical-aesthetic experience with images. From the gestures, speeches and attitudes throughout the research, it is possible to notice the development of participation forms at school based on the meanings that emerge from the culture of children and young people, which highlights the importance of this dimension in teaching-learning processes that have citizenship as their horizon.

Keywords: Cinema. School. Children and Young People. Participation. Media Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cine Dona Chica na Praia do Campeche (Florianópolis, 2012). Fonte: Arquivo da pesquisadora	66
Figura 2 – Quadro do filme “O fim do recreio”	99
Figura 3 – Vista área do Maciço do Morro da Cruz com indicações das comunidades onde ficam as escolas participantes da pesquisa. Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis (com intervenção da pesquisadora).....	101
Figura 4 – Maternidade Carlos Corrêa com Morro da Caixa (Monte Serrat) ao fundo, década de 1920. Fonte: Arquivo Histórico Geográfico de Santa Catarina.	104
Figura 5 – Mapa das comunidades do MMC. Fonte: Prof. Joel R. G. M. Pellerin – (LABGEOP/UFSC, 2006).	106
Figura 6 – Fachada da EBMJJC. Fonte: Nydia Lorenzini, coordenadora pedagógica, Arquivo da Escola.....	111
Figura 7 – Quadros do filme-carta “Ser Criança na Serrinha” (ID, 2014).	114
Figura 8 – Fachada CEMLM. Fonte: Quadro do "Filme-carta para Paraty" (ID, 2014).....	115
Figura 9 – Mural da Acolhida com tema das Ocupações Estudantis. Fonte: Arquivo da pesquisadora.....	117
Figura 10 – Montagem de fotos dos alunos do grupo da EBMJJC.	122
Figura 11 – Montagem de fotos dos alunos do Grupo Matutino do CEMLM.....	123
Figura 12 – Montagem de fotos dos alunos do Grupo Vespertino do CEMLM.....	123
Figura 13 – Oficina 01-B Câmera, Ação! na EBMJJC. Fonte: Arquivo da pesquisadora.....	131
Figura 14 – Oficina 06 Ponto de Vista no CEMLM. Fonte: Arquivo da pesquisadora.....	131
Figura 15 – Quadro do filme “Com os pés na cabeça”	159
Figura 16 - Sequência de quadros dos planos produzidos no dispositivo/exercício “Lá longe aqui perto”	162

Figura 17 - Sequência dos planos produzidos com Marcos no dispositivo/exercício “Lá longe aqui perto”	162
Figura 18- Quadro do plano gravado por Julie	163
Figura 19 – Quadro do <i>Minuto Lumière</i>	165
Figura 20 – Crianças esperam o “ação” para brincar	165
Figura 21 – Quadros das entrevistas gravadas na oficina “Cinema e Memória”	166
Figura 22- Fotos produzidas por Marcos (sem edição).....	170
Figura 23- Sequência de fotos produzidas pelo grupo Vespertino.....	173
Figura 24 – Sequência de imagens produzidas no pelo grupo EBMJJC.	174
Figura 25 – Quadros do plano “teste” de Madu.	183
Figura 26 – Quadro do <i>Minuto Lumière</i> de Madu.	183
Figura 27 – Quadro do <i>Minuto Lumière</i> de Marcos.....	184
Figura 28 – Quadro do Minuto Lumière de Simone	184
Figura 29 – Quadro do <i>Minuto Lumière</i> de Milena	184
Figura 30 – Balões “descansando” enquanto as crianças brincam após a intervenção no quinto ano na EBMJJC. Registro do aluno Renã. .	195

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Crianças participantes na EBMJJC.	120
Quadro 2 – Jovens participantes do grupo matutino do CEMLM.....	121
Quadro 3 – Jovens participantes do grupo vespertino do CEMLM. ...	121
Quadro 4 – Descrição dos três momentos da Metodologia EAS.	128
Quadro 5 – Resumo da sequência EAS das oficinas.	146
Quadro 6 – Resumo das categorias/eixos de análise.	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECI	Circuito Estadual de Cinema Infantil
CEMLM	Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne
CINEAD	Cinema para Aprender e Desaprender
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAP	Educação Audiovisual Popular
EAS	Episódios de Aprendizagem Situados
EBMJJC	Escola Básica Municipal José Jacinto Cardoso
ID	Inventar com a Diferença: Cinema e Direitos Humanos
IF	Instituto Federal
INC	Instituto Nacional de Cinema
INCE	Instituto Nacional de Cinema Educativo
LABGEOP	Laboratório de Geoprocessamento
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCIF	Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis
MMC	Maçõ do Morro da Cruz
ND	Notícias do Dia
NICA	Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte
ONG	Organização Não Governamental
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAA	Programa de Alfabetização Audiovisual
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PJM	Pastoral Juvenil Marista
PL	Projeto de Lei
PPP	Plano Político-Pedagógico
RMS	Rede Marista de Solidariedade
SAV	Secretaria do Audiovisual
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TMT	Transformações no Mundo do Trabalho
UCA	Um Computador por Aluno

UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	23
1.1 AS IMAGENS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI	23
1.2 NOSSO PERCURSO METODOLÓGICO	29
2 INTERLOCUÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, CULTURA E CIDADANIA	35
2.1 ESCOLA: UM MUNDO EM TRANSFORMAÇÃO?	35
2.2 MÍDIA, CONSUMO E CIDADANIA.....	43
2.3 A PRODUÇÃO <i>COM, PARA</i> E <i>ATRAVÉS</i> DAS MÍDIAS	49
2.3.1 Cultura participativa na produção das mídias	50
2.3.2 A proposta da mídia-educação	53
2.4 UMA PARTICIPAÇÃO ÉTICA ENTRE CRIANÇAS E JOVENS	55
2.5 REVER A ÉTICA ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA	61
3 APROXIMAÇÕES ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO	65
3.1 A DIVERSIDADE DA(S) EXPERIÊNCIA(S) COM CINEMA..	67
3.2 O POTENCIAL DO CINEMA NOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS.....	71
3.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL DO CINEMA NO BRASIL.....	78
3.4 A DIVERSIDADE DAS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS	83
3.4.1 Inventar com a Diferença: Cinema e Direitos Humanos	86
3.4.2 Programa de Alfabetização Audiovisual	90
3.5 ABORDAGENS NO CONTEXTO LOCAL	92
3.5.1 Regularidade das iniciativas de exibição e distribuição	93
3.5.2 A pesquisa como intervenção e formação para cinema e audiovisual	95
4 TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS....	99
4.1 CENÁRIOS DA PESQUISA: O MACIÇO DO MORRO DA CRUZ	101
4.1.1 O passado e o presente do Maciço.....	103

4.1.2	A Escola Básica Municipal José Jacinto Cardoso	110
4.1.3	O Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne.....	115
4.2	OS PERSONAGENS DA PESQUISA	119
4.3	DIMENSÕES METODOLÓGICAS	124
4.3.1	A pesquisa intervenção	125
4.3.2	Diálogos com a metodologia EAS.....	127
4.3.3	As oficinas de aproximação com cinema.....	129
5	DECUPAGEM DO PROCESSO DE PESQUISA	149
5.1	APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM E TÉCNICA.....	151
5.2	RECONHECIMENTO NAS IMAGENS	156
5.3	RELAÇÕES CONSTRUÍDAS NO GRUPO.....	168
5.4	RELAÇÕES CONSTRUÍDAS E/OU MODIFICADAS NA ESCOLA.....	182
5.5	DESAFIOS E SUPERAÇÕES DE UMA PESQUISADORA-EDUCADORA	190
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
	REFERÊNCIAS.....	205
	FILMOGRAFIA	221
	ANEXO A – RELATÓRIO DE REVISÃO DE LITERATURA ..	223
	ANEXO B – O TESTE DE INSTRUMENTO.....	227
	ANEXO C – OCUPAR PARA CONSTRUIR ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO	233
	ANEXO D – QUESTIONÁRIO PARA OS PROJETOS PARCEIROS ID	237
	ANEXO E – ROTEIRO GRUPO FOCAL	239
	ANEXO F – ROTEIRO ENTREVISTAS COLETIVAS	241
	ANEXO G - FICHAS EAS PARA OFICINAS DE CINEMA	243
	ANEXO H – ARQUIVOS DE VÍDEO	267

1 INTRODUÇÃO

1.1 AS IMAGENS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI ¹

Impossível dar esse primeiro passo sem evocar minha trajetória de infância. Especialmente porque o trabalho que proponho é também algo que busca acalantar a inquietação de uma criança cujas aventuras foram permeadas por aquelas que meus personagens favoritos experimentavam nos filmes e séries da televisão nos anos 1990. E, ao contrário do que previram os adultos ao meu redor, não fui uma criança menos inventiva ou acomodada. O cinema e a televisão me permitiram, de certa forma, a exploração de novos espaços geográficos, a ampliação de diversos aspectos culturais e, especialmente, uma aproximação com a emoção em suas diversas manifestações. As referências que reunia me inspiraram histórias que transcendiam leis da física, viagens que distendiam o tempo e o espaço.

A minha relação estreita com as imagens culminou na decisão por uma graduação nada ortodoxa dentro dos meus círculos de convívio. Uma das primeiras grandes escolhas da minha vida foi cursar Cinema na Universidade Federal de Santa Catarina. Porém, logo no primeiro contato com o cinema voltado para as crianças e a questões de direitos humanos, em 2011, começaram a surgir inúmeras inquietações em relação à carreira que havia escolhido. Faço parte da primeira geração da minha família que teve acesso a uma universidade, e consciente desse privilégio, não estava satisfeita em apenas me adequar a um mercado de trabalho que exige, muitas vezes, um olhar apático sobre a nossa própria origem.

Em 2013 passei por uma experiência que não está diretamente relacionada à pesquisa que seguirá, porém trouxe-me segurança para acreditar em minhas ideias e valorizar a singularidade do outro. Eu juntei minhas memórias, reais e inventadas, e “fiz” um filme. Um curta-metragem de ficção que narra a tentativa de reestruturação de um casal após a perda da filha, que os acompanhava fantasmagoricamente na sobreposição do passado sobre as ações presentes.² Descobri que, na

¹ O texto/trabalho alternará as vozes. Nesse primeiro momento, no diário de campo e em algumas reflexões sobre a singularidade de “estar no campo” o texto assume a voz da pesquisadora com a 1ª pessoa do singular. A fundamentação teórica e metodológica, por sua vez, permanece na 3ª pessoa. E nas análises e reflexões, o texto revela o processo de criação em parceria na 1ª pessoa do plural.

² O curta-metragem “Laços” foi um projeto contemplado no Edital Catarinense de Cinema, categoria vídeo em 2012. O filme, em conjunto com o memorial

tradução de imaginação para palavra e palavra para imagem, outras histórias vão cruzar a minha, mas nem por isso ela vai se perder. Cerca de quarenta mãos dependeram das minhas escolhas para agir. Três atores emprestaram corpos e espíritos para os personagens que eu gestava desde muito antes de pensar em fazer cinema. O contato com a história pessoal do outro, despertou em mim uma nova jornada, por um universo infinito, cuja viagem não tem retorno. A imagem que surge quando o primeiro “ação” é dito representa o suspiro coletivo da interação dessas histórias pessoais.

Essa intensa e única experiência como diretora renovou minha relação com o cinema, ao mesmo tempo em que me fez refletir sobre o caminho que poderia traçar com as imagens, de modo que provocasse nas pessoas a mesma qualidade de emoções que elas animam em mim. Nessa época estava trabalhando num projeto chamado Circuito Estadual de Cinema Infantil, um desdobramento da Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis (Lume Produções Culturais)³ que leva os curtas-metragens brasileiros exibidos no evento para os municípios de todas as regiões de Santa Catarina. Foi minha primeira aproximação com as escolas num papel que não fosse o de estudante. Além da conversa inicial com professoras e coordenadoras pedagógicas, eu acompanhava todo o processo de produção das sessões nas escolas, colhia e analisava os relatórios de exibição. Para muitas crianças, esses dois projetos têm sido o primeiro contato com um cinema pensado para elas, possibilitando um encontro com as culturas plurais do Brasil e de diversos lugares do mundo além de oferecer uma nova perspectiva sobre as imagens que lhes cercam.

Em 2014 fui mediadora no Projeto *Inventar com a Diferença: Cinema e Direitos Humanos*⁴ em Florianópolis, oferecendo oficinas de cinema em parceria com 11 instituições educacionais da região. O *Inventar* possibilitou a produção de filmes que propunham um diálogo entre alunos, escola e comunidade e todas as particularidades que se

criativo, foi meu Trabalho de Conclusão de Curso defendido em 2013, mas “Laços” foi lançado oficialmente apenas em 2015 no festival V Cinerama BC, onde recebeu o prêmio de Melhor Curta Catarinense.

³ Evento anual que reúne sessões de curtas e longas-metragens infantis, nacionais e internacionais, oficinas de produção audiovisual, shows musicais, debates, e outras atividades relacionadas à cultura para a infância durante 10 dias.

⁴ O *Inventar* foi um projeto-piloto da Universidade Federal Fluminense, em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, que se desdobrou durante o primeiro semestre de 2014 em 189 escolas de 27 cidades espalhadas por todo o território nacional, inclusive em Santa Catarina (MIGLIORIN, 2015). No capítulo 3 falaremos mais sobre o projeto.

situam nessa relação. Ao final do projeto, fizemos três sessões com esse material produzido na sala de cinema do Centro Integrado de Cultura (CIC). Os olhos emocionados na sala cheia ao se verem na tela grande representaram para mim a efetividade do projeto, mesmo com todos os percalços. Ao final, tivemos um encontro entre os mediadores e coordenação para compartilhar nossas narrativas do processo. Lembro de estar sentada no fundo de uma sala do Instituto de Artes e Comunicação Social (IACS/UFF) quando decidi: *preciso fazer um mestrado sobre isso!*

Quase um ano depois, cheguei ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC) com a intenção de rever esse processo e recriar algumas das relações que emergiram no *Inventar* entre as crianças e jovens e o território, bem como problematizar algumas questões que emergiram por meio da minha participação. Assumimos então, como um dos problemas de pesquisa a necessidade e ao mesmo tempo a dificuldade dos alunos expressarem e serem ouvidos nos seus espaços de socialização em decorrência do pouco espaço de participação real que lhes é oferecido na escola, na comunidade, na cidade e na mídia.

No contexto local, nas comunidades do Maciço do Morro da Cruz onde o *Inventar* atuou (Serrinha e Monte Serrat) os moradores enfrentam condições precárias de infraestrutura, relevo acidentado e sistema de mobilidade ineficiente. Para ter acesso a trabalho e aos serviços básicos como saúde e educação é necessário deixar a comunidade e, por vezes, atravessar a cidade. Ademais, os relatos de violência decorrentes do tráfico de drogas levam as comunidades para as páginas policiais e criam uma representação negativa dos moradores, gerando opiniões preconceituosas. Todos os aspectos expostos contribuem para a manutenção do quadro de desigualdade que se tem entre tais comunidades e as regiões que concentram maior renda nas cidades, como se pode observar para além da especificidade deste contexto.

Em geral, nas escolas do Maciço, a expressão e presença das crianças se dão pela ocupação das ruas, becos e vielas para a prática de esporte e brincadeiras. A escola, que também deveria ser lugar de valorização da participação infantil e estimuladora de reflexão para transformação social, muitas vezes está distante da comunidade, não apenas geográfica, mas, sobretudo culturalmente. As crianças vão encontrar lá novos desafios para superar, como a falta de representação, a falta de registros históricos da sua comunidade, o desrespeito ao seu território e a falta de reconhecimento individual em troca de um rótulo de

vulnerabilidade.⁵ Soma-se a isso a distância entre os aspectos culturais que surgem na relação com as mídias e a forma/conteúdos do modelo tradicional escolar.

Numa investigação sobre os direitos e construções das políticas públicas para as crianças, como apontam Sarmiento e Pinto (1997), é perceptível que o direito à participação é aquele que recebe menos atenção das instituições voltadas para a infância. Em cenários onde os direitos de proteção (de identidade, pertencimento, nacionalidade) e provisão (alimentação, saúde, educação) não são garantidos, o direito à participação fica em segundo plano. Ainda assim, para os autores, quando a proteção é “paternalista” a participação das crianças é reduzida a recepção de medidas protetoras dos adultos, destituindo-as do sentido de “atores sociais”.

Desse modo, situamos a problemática de pesquisa na constatação do pouco reconhecimento da criança e do jovem nas suas formas de participação efetiva na escola e no território. Sobretudo, procuraremos refletir sobre possibilidades de construir com esses sujeitos condições educativas que contemplem o viés da cidadania para que elas possam se expressar e serem respeitadas e reconhecidas em suas singularidades, o que é assegurado em diversos documentos que tratam dos direitos das crianças, como a Declaração dos Direitos da Criança (ONU - Organização das Nações Unidas, 1959), a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU/UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, 1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

Diante desse quadro resumidamente descrito e partindo da experiência do *Inventar* escolhemos como recorte para este trabalho a relação entre criança e possíveis formas de participação que podem ser desencadeadas no ambiente da escola a partir de iniciativas como oficinas de aproximação com cinema.

Com auxílio de autores como Arendt (2014), Bourdieu e Passeron (2014), Valle (2014), Sodr  (2012), Dussel (2009, 2014), Freire (2015) e Fantin (2006), entendemos a escola como um espaço de socializa o e de ensino-aprendizagem que vai mediar o contato da criança com o mundo, representando ela mesma outro mundo. Ao mesmo tempo em que a escola atua na reprodu o social quando se pauta em normatiza es para instaurar uma cultura comum nas crianças e jovens, a escola também   palco de transforma es sociais e culturais justamente pela diversidade dos sujeitos que a compõe. Os consensos e dissensos que são gerados nos

⁵ Segundo relato de moradora da comunidade R. M. estagiária na disciplina de geografia do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne, junho de 2014.

encontros dessa diversidade podem gerar pensamento crítico e reflexivo no sentido de reinventar esse sistema através de uma ética sensível, que valoriza os encontros com a alteridade e a ampliação do contexto escolar, na abertura para outras culturas e experiências estéticas com a arte (FREIRE, 1983, 2015, 2016; SODRÉ, 2012; FRESQUET, 2013). Dentro desse espectro uma das possibilidades é a experimentação com cinema, da qual partimos.

Para Migliorin (2014) trabalhar com cinema na escola é valorizar o potencial tanto desses espaços, como dos sujeitos que o produzem: as crianças e jovens. Em primeiro lugar, pensando no cinema como uma forma de apresentar e aproximar modos de ser e estar no mundo, de compartilhar pontos de vista com o espectador, afetando também a sua percepção sobre a realidade. Em segundo lugar, olhando para a escola como um “espaço de risco”, onde a transformação é possível e compartilhada por alunos e professores em processos de sensibilização estética. E por último, pensando nas crianças e jovens reconhecendo suas singularidades e diferenças frente à experimentação da arte, ou seja, considerando outras habilidades no contato com o cinema que não aquelas necessárias a um sistema tradicional de avaliações individuais e meritocráticas.

Além disso, a produção cinematográfica é uma arte coletiva, um exercício de escuta, interpretação e cooperação, no qual cada indivíduo é parte essencial para a composição do filme. Sendo assim, a **hipótese** desta pesquisa considera que as experiências estéticas com cinema na escola podem estimular a cultura participativa, que por sua vez, pode desencadear a participação ética se este trabalho estiver associado a uma mediação que valorize amplie a relação entre a criança/jovem e a alteridade.

Nesse sentido, chegamos a seguinte **questão de pesquisa**: Como as experiências em oficinas de aproximação entre cinema e crianças/jovens e podem contribuir para despertar/incentivar/estimular/promover outras formas de participação na escola?

Considerando o pequeno panorama exposto, destacamos a importância de garantir uma formação plena para a cidadania desde a infância, ou seja, que amplie as capacidades de as crianças interagirem e serem reconhecidas em suas especificidades no seu entorno e no mundo. Uma vez que a escola é parte responsável pela apresentação do universo cultural às crianças, faz todo sentido ela também ser espaço de reflexão crítica sobre as práticas culturais e também sobre as imagens veiculadas na mídia de forma a estimular a produção de outras narrativas sobre si mesmo e seu território.

Muitos são os meios e múltiplas são as linguagens com que as crianças expressam a riqueza de seu imaginário (PIACENTINI, 2005, FANTIN; GIRARDELLO, 2009) e de suas culturas infantis (SARMENTO; PINTO, 2000). Conforme apontam Pretto e Assis (2008) a presença da tecnologia e das mídias na escola, aliados a uma prática educadora eficiente pode transformar professores e alunos em sujeitos produtores de outros conteúdos através dos meios digitais.

É necessário ressaltar ainda que o uso dos termos cinema e/ou audiovisual ainda não é consenso nas pesquisas da área. Com a popularização do vídeo doméstico nos anos 1980, cineastas e teóricos do cinema passaram a defender uma separação dos campos especialmente no que tange a sua experiência de fruição coletiva e isolada do exterior. Lyra (2005) faz uma análise que acompanha a diversificação e flexibilização dos meios técnicos audiovisuais e a consequente abertura de múltiplas janelas para a produção e difusão do cinema, definindo-o como um meio dentro do vasto campo “audiovisual”. Ainda que alguns dos autores e projetos mencionados neste trabalho utilizem o termo “audiovisual”, muitas vezes ao lado do “cinema” sem diferenciá-los, situamos o nosso trabalho enquanto “cinema” pelo sentido que atribuímos à experiência, uma vez que tanto as referências imagéticas quanto os exercícios propostos na pesquisa empírica são fundamentados nas experiências do fazer cinematográfico.

Considerando o contexto da “convergência dos meios” (MACHADO, 2007) a definição de cinema como campo vinculado ao aparato exclui as múltiplas possibilidades de produção (*handycams* e *smartphones*, por exemplo) e fruição de imagens em outras telas e outros espaços de exibição que não as salas de cinema, como escolas, galerias e museus. Nesse sentido o termo “cinema expandido” (YOUNGBLOOD, 1970) cabe melhor a uma definição deste meio muito mais atrelada ao sentido que se dá ao produto audiovisual na sua produção, ou seja, quando se define que daquele processo nasce um filme.

Nossa proposta parte da perspectiva da pesquisa em mídia-educação, que dialoga tanto com as ciências da educação quanto com a comunicação. Rivoltella (2009, p. 134) ressalta a necessidade cada vez mais urgente de pesquisas nesse campo, sobretudo numa sociedade permeada pelas tecnologias da informação que atuam na “circulação de significados e à organização e arquivagem de saberes”. A pesquisa em mídia educação é “decisivamente empenhada em tornar possível um agir político e educativo eficaz em relação às mídias (abordagem *education centred*)” (RIVOLTELLA, 2009, p. 127).

Diante disto, o **objetivo geral** da pesquisa é analisar as possibilidades de oficinas de aproximação com cinema promoverem transformações nos modos de participação de crianças e jovens em escolas do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC. Como desdobramentos desse objetivo, podemos listar os seguintes objetivos específicos: a) Elencar algumas experiências e projetos de cinema e educação desenvolvidos no contexto regional e nacional numa breve análise da metodologia empregada e ações desencadeadas; b) Promover oficinas de aproximação com cinema na escola que estimulem a reflexão ética através da experiência estética com as imagens; c) Refletir com crianças e jovens sobre os processos, as produções realizadas nas oficinas e suas percepções acerca do sentido da participação no grupo e na escola desencadeados na experiência.

1.2 NOSSO PERCURSO METODOLÓGICO

Para alcançar os objetivos estabelecidos, nossa pesquisa se pautou por três etapas, além da construção de nosso referencial teórico. Na **primeira etapa** realizamos uma pesquisa documental em busca de projetos que atuam/atuaram na interlocução entre cinema (e audiovisual) e educação no Brasil e no território local nos últimos 5 anos, focando em experiências mais diversas e com mais material disponível para análise que pudesse nos auxiliar na elaboração da nossas próprias oficinas para a etapa da pesquisa empírica.

A **segunda etapa** consistiu em uma pesquisa de cunho qualitativo, através da metodologia da **pesquisa-intervenção** (MACEDO et al., 2012, CASTRO; BESSET, 2008). Sob a perspectiva da mídia-educação, após observação nas escolas, desenvolvemos 12 oficinas de aproximação com cinema para crianças e jovens do Ensino Fundamental em duas escolas de diferentes comunidades do Maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis, no período de agosto e novembro de 2016. Para a coleta/produção de dados utilizamos registros em diários de campo, gravações em áudio, fotografias e alguns registros audiovisuais.

A pesquisa qualitativa em educação com crianças e jovens em diálogo com as mídias mantém em seu horizonte os três “pês” (proteção, provisão e participação) através da garantia de princípios éticos e democráticos. Fantin (2009, p. 49) elenca quatro princípios: a preservação das identidades para evitar riscos e constrangimentos decorrentes da exposição dos sujeitos envolvidos; a comunicação clara e direta com os responsáveis por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; o respeito ao consentimento das crianças e jovens na sua

participação, mesmo que haja autorização dos responsáveis; e a fidelidade e autenticidade nos registros dos dados. Além disso, ao fazer pesquisa com crianças e jovens é necessário ter em consideração a especificidade desses sujeitos na construção de uma ética sensível no decorrer do próprio trabalho, como por exemplo, através da construção de códigos, combinados e o uso de ferramentas lúdicas em diálogo com as faixas etárias que também atendam às demandas das relações que se estabelecem no campo.

Na pesquisa-intervenção é valorizada a interação com as crianças e jovens que participam da pesquisa e as possíveis modificações instauradas no campo, nosso lugar de encontros. Mais do que diagnosticar, procuramos dialogar com a realidade das escolas, criando um espaço democrático para as crianças e jovens. Nesse sentido, o olhar do pesquisador é incluído na reflexão, ele se coloca no lugar do sujeito, para ampliar sua compreensão. Por outro lado, os participantes podem ajudar o pesquisador com respostas de perguntas não explícitas, ou sugerindo mudanças na abordagem, num processo de comunicação dialógica para que haja um avanço mútuo, da pesquisa e da situação dos sujeitos (MACEDO et al., 2012).

Nosso **campo de estudo** envolveu duas escolas de duas comunidades do Maciço do Morro da Cruz (MMC),⁶ pertencentes a duas redes de ensino diferentes, para ampliar nosso espectro de resultados:

a) Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne (CEMLM) mantido através da Rede Marista de Solidariedade e localizado na comunidade do Monte Serrat. O trabalho aqui visa dar continuidade à reflexão iniciada no projeto *Inventar a Diferença*, e aos desdobramentos da parceria iniciada com a equipe de formação MULTIDEAS (FANTIN, 2015a);

b) Escola Básica Municipal José Jacinto Cardoso (EBMJJC). Escola de pequeno porte mantida pela Prefeitura de Florianópolis, localizada na Serrinha, comunidade que recebe alto número de migrantes de outros estados. A escolha dessa escola se deve ao desenvolvimento anterior de outros projetos com audiovisual, dentre os quais o próprio *Inventar* e outros ligados a outros grupos de pesquisa da UFSC.⁷ Uma das

⁶ No capítulo 4 trazemos uma contextualização mais aprofundada do campo de estudos bem como sobre os sujeitos da pesquisa.

⁷ Podemos citar como exemplo a pesquisa de Diego de Souza Mendes para sua dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física (2008).

turmas de quinto ano da EBMJJC também abrigou nosso teste de instrumento realizado de maio a agosto de 2016 (ver ANEXO II).

Os **sujeitos** participantes da pesquisa foram 25 crianças e jovens de 8 a 17 anos, sendo na EBMJJC formado um grupo de 9 crianças entre 8 a 11 anos e no CEMLM, um Grupo Matutino com 9 jovens entre 12 a 17 anos e um Grupo Vespertino com 7 jovens entre 12 e 15 anos. Em ambos os casos estabelecemos esse número reduzido de alunos para que as trocas fossem mais efetivas durante o processo, uma vez que a pesquisadora estaria na maior parte dos encontros sozinha com os alunos, assumindo também o papel de educadora.

Na EBMJJC, as oficinas ocorreram no intervalo entre o almoço e o deslocamento dos alunos para o projeto de contraturno. Já no CEMLM, atendendo a uma proposta e solicitação da coordenação, as oficinas ocorreram durante os horários de aula em dias diferentes da semana apenas com representantes e vice-representantes das turmas.⁸ Adaptamos a tal demanda considerando que nosso projeto estaria de acordo com um trabalho que a escola previa desenvolver com os alunos. Nas duas escolas as oficinas semanais tinham duração de cerca de 90 minutos.

A ideia das oficinas foi manter um caráter de “implicação”, mais do que “explicação”, visando desencadear a reflexão em nós, pesquisadores, e nas crianças e jovens, para construir um agir compartilhado (MACEDO et al.; 2012). Nesse sentido, incorporamos elementos da metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situados (EAS) desenvolvida por Pier Cesare Rivoltella (2013, 2015) no contexto educacional italiano e discutida por Fantin no contexto local (2015, 2015a). Tal metodologia demanda uma participação mais ativa do aluno, atuando na transformação do espaço escolar para a promoção das competências que queremos desenvolver nas crianças.

Nossa pesquisa está em diálogo com a pesquisa “MULTIDEAS: Multiletramentos e aprendizagens formais e informais: possíveis diálogos entre contextos escolares e culturais” coordenada pela Professora Dra. Monica Fantin, que foi desenvolvida entre 2014/2015 e investigou as práticas de multiletramentos e aprendizagens de crianças e jovens em escolas de Florianópolis utilizando-se da metodologia dos Episódios de

⁸ Os papeis de “representação” das turmas haviam sido definidos anteriormente em eleições com a coordenação pedagógica, pois havia a perspectiva de reuniões periódicas em que os grupos de representantes pudessem discutir as demandas de suas turmas. Em nosso trabalho, essa condição adicionou a perspectiva de que os jovens pudessem atuar como multiplicadores. Retomaremos esse aspecto no capítulo 5.

Aprendizagem Situados (EAS). Assim, adotamos alguns elementos da metodologia EAS nas oficinas do projeto na pesquisa-intervenção. Além disso, a referida pesquisa envolveu alguns professores do CEMLM, e vimos essa nova interação como uma possibilidade de continuar a refletir sobre o tema a partir de outros olhares.

Os EAS demandam um envolvimento entre contexto e ambiente, conhecimento/conteúdos e sujeitos e as relações são entendidas como um sistema para “evitar dicotomias entre sujeito-objeto, processo-produto, corpo-mente, etc.” (FANTIN, 2015, p. 447). Além de solicitar maior participação do aluno, tornando-o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, há uma inversão do modelo didático nos momentos de fala do professor e do aluno, pois na metodologia EAS, o aluno é estimulado a realizar uma atividade prévia que desencadeia a intervenção do professor num primeiro momento, de modo a instigar a produção num segundo momento e a reflexão do aluno num terceiro momento.

Ou seja, as oficinas de aproximação com cinema em formato EAS são constituídas de três momentos distintos dentro de cada encontro. No momento preparatório são expostas situações estímulo para a sensibilização dos alunos, no caso desta pesquisa geralmente exibimos curtas-metragens brasileiros independentes e conversamos sobre os aspectos mais evidentes tanto da narrativa quanto da linguagem. No momento operatório, propusemos exercícios de produção de imagens abordando uma questão específica da linguagem cinematográfica em diálogo com o tema do filme exibido. As imagens sempre foram compartilhadas e discutidas com o grupo. No terceiro momento, denominado reestruturador, nos dedicamos a ancorar o trabalho dos alunos em conceitos importantes da linguagem, analisando os resultados e refletindo sobre o processo e as aprendizagens desencadeadas.

Assim, a cada oficina produzimos um plano ou um conjunto de planos ou outro produto relacionado ao processo de produção de um filme pautado por determinado tema. Ao final dos encontros revimos tudo o que foi produzido e editamos em cada grupo um filme que retoma todo o processo. Partimos desse filme para uma **terceira etapa** da nossa pesquisa, que consistiu em duas **entrevistas coletivas** com os jovens e um **grupo focal** com as crianças. Nesses momentos, após a exibição dos filmes, procuramos estabelecer um diálogo informal e averiguar nas narrativas visando compreender melhor suas visões e aquilo que pensavam sobre o processo e as possíveis aprendizagens e transformações que ele havia estimulado em relação ao grupo e à escola.

Após essa breve contextualização de onde partimos e também da nossa trajetória teórica e metodológica para esta pesquisa apresentada nessa **introdução**, apresentaremos a organização do trabalho.

No **segundo capítulo** reunimos um referencial teórico diverso em busca de uma aproximação com nosso campo e sujeitos: a escola, crianças e jovens e os distanciamentos que se estabelecem a partir dos encontros com a mídia. Estendemos a reflexão para as consequências dessas relações sobre o significado/exercício da cidadania e a proposta da mídia-educação na criação de espaços mais participativos na escola. A partir dessas possibilidades de participação, que conceituamos como “ética e estética” buscando propostas de “reinvenção” da/com a escola.

No **terceiro capítulo** tratamos especificamente do cinema, partindo das possíveis experiências do ver e fazer cinema para chegar ao potencial que elas apresentam no diálogo com a escola. Reunimos aqui uma pequena revisão histórica desse diálogo, incluindo a dimensão das políticas públicas que se voltadas para o tema no Brasil. Tratamos também de elencar alguns projetos que ocorreram/ocorrem em diversos locais do país com origem nas Universidades, inclusive projetos de pesquisa como o nosso.

No **quarto capítulo** apresentamos o contexto de nossos campos no Maciço do Morro da Cruz, as pesquisas já realizadas, as escolas e os sujeitos participantes da pesquisa. Em seguida, detalhamos a construção de nosso percurso metodológico e das nossas oficinas, explicitando e fundamentando nossas escolhas.

No **quinto capítulo** criamos algumas categorias/eixos de análise para rever nossa experiência empírica trazendo “cenas” das oficinas nas escolas por meio dos registros, tecendo algumas análises e relações com as ideias e autores que nos auxiliaram a construir a fundamentação teórica nos capítulos anteriores.

Por fim, nas **considerações finais**, destacamos aquilo que foi possível alcançar com nosso percurso, bem como o que foi além dos objetivos e pode contribuir com a reflexão sobre o tema em outros contextos.

2 INTERLOCUÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, CULTURA E CIDADANIA

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem com o mundo e com os outros (FREIRE, 2005, p. 67).

Este capítulo trata da contextualização de conceitos, ideias e perspectivas que conduzem nosso pensamento para a ação da pesquisa. Reunimos autores que estudam a educação, a comunicação e suas possíveis interlocuções e colocamos suas propostas em diálogo para nortear o trabalho com as mídias na escola na intenção de criar espaços de participação democrática para crianças e jovens.

Na primeira seção, buscamos discutir um entendimento de educação como um processo em transformação na sociedade contemporânea refletindo também sobre como isso repercute no cotidiano da escola. Em seguida, tratamos das relações entre mídia e consumo especialmente na sua relação com o exercício da cidadania. Propomos também uma reflexão sobre o potencial da mídia oferecendo novas formas de expressão, representação e reconhecimento. E por último, tratamos da construção de relações de participação e cidadania entre crianças e jovens no contexto de convergência dos meios.

2.1 ESCOLA: UM MUNDO EM TRANSFORMAÇÃO?

[A escola é hoje um] mundo-outro que nos confronta com o desconhecido, o que nos permite entender e desafiar nossos limites e nos faz mais abertos aos outros e a nós mesmos (DUSSEL, 2009, p. 359).

Nesta seção vamos colocar em diálogo autores que expõem as estruturas que transformam a escola nesse mundo-outro, composto por espaços, tempos, atores, culturas⁹, conhecimentos, diferenças e

⁹ Diante da complexidade e polissemia que o conceito cultura remete alguns autores podem nos ajudar a compreendê-la de formas diferentes e complementares, como vendo a cultura enquanto teia de relações (WILLIAMS, 1969), enquanto produção de significados (FREIRE, 1983) através do seu hibridismo (CANCLINI, 2015b), de sua pluralidade (DE CERTEAU, 1995) ou enquanto um mapa de navegação pelo conhecimento (SODRÉ, 2013). O

singularidades que chegam a ela e também são produzidas em seu interior. Por isso a escola pode ser vista como uma organização “sistêmica, integradora e complexa” (TRACTENBERG, 1999), mas também é percebida em suas contradições como palco de possibilidades de processos de transformação da sociedade “às vezes intencionalmente, às vezes contra a vontade; e às vezes, as mudanças se dão apesar da escola” (PETITAT, 1994, p. 11).

Para compreender as contradições dos múltiplos olhares sobre a escola e crianças, é importante conhecer algumas visões sobre a infância e as relações que se estabelecem entre adultos e crianças no espaço da escola.

Partimos da percepção de Kramer (2007), que entende a infância enquanto categoria social e histórica e estabelece um diálogo com autores que transitaram pela temática trazendo contribuições para o que é hoje nosso modo de ver a criança. Estudiosos da Sociologia da Infância e outros como o historiador Philippe Ariès (1981) demonstraram a condição da infância relacionada ao contexto de vida de cada criança. Assim, é possível analisar também as representações da infância que se pretendem “universais” (crianças brancas de classe média, ocidentalizadas) como formas de invisibilizar aspectos da diversidade social e cultural em nome de uma globalização, que até os dias atuais sequer se faz presente em todos os territórios.

O que Kramer chama de “singularidade da infância” passa pela forma com que as crianças estabelecem ou renovam suas relações com o mundo através do ato de colecionar, de imaginar e da brincadeira: “aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas” (KRAMER, 2007, p. 15). Para Benjamin (2009), a criança vê um brinquedo num objeto esquecido pelo adulto, recria uma função para outros e assim subverte a ordem e transgride padrões. Neste aspecto reside a produção das culturas infantis enfatizada por Corsaro (2011, p. 32), a partir da qual a criança contribui ativamente com as mudanças culturais no mundo adulto, imprimindo assim sua marca na história.

aprofundamento no conceito não é o foco do trabalho. Neste momento entendemos a cultura conforme nos apresenta Dussel (2014, p. 260): “A cultura é um conjunto de crenças, o cimento invisível que nos une e que nos dá traços distintivos. Há uma suposição de que a cultura funcione como e em uma camada mais profunda, determinando nossas ações enquanto não somos conscientes delas, agindo como uma força homogênea”.

Para Hannah Arendt (2014) a criança é objeto central da educação e tem duas dimensões: a novidade no mundo e o potencial adulto que vai se tornar. Ou seja, para a autora, a criança é devir de um ser humano socializado no mundo. Educá-la é apresentá-la ao mundo dos adultos, a um mundo “velho” e – em certo sentido – terminado. Essa tarefa tem uma via dupla, a primeira é a proteção da novidade que é criança de um mundo potencialmente “nocivo” pela sua velhice; a segunda é a proteção daquilo que constitui o mundo como tal para que não seja completamente transfigurado pela novidade: a humanidade, o que nos faz humanos.

Para a autora, a escola é a instituição que vai mediar esse contato, inclusive de facilitar o trânsito da criança entre o seio da família e o mundo: “a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja o mundo de fato” (ARENDR, 2014, p. 239). É nessa perspectiva que podemos pensar também a escola como uma estação entre o “passado” do mundo como conhecemos enquanto adultos e o “futuro” ou “futuros” corporificados no devir criança. O “presente” da escola é definitivo para como ou qual futuro se estabelecerá, sobre como a humanidade será renovada. Portanto é muito importante que as experiências¹⁰ que são proporcionadas às crianças sejam diversas e contemplem um bom espectro do que somos e fazemos de nosso mundo.

Se o adulto em geral é o ator que conhece, habita e se responsabiliza por esse mundo, é a figura do professor que lhe garante a autoridade para apresentá-lo e transmiti-lo à criança. O desenvolvimento da criança no “mundo velho” consiste em experiências e apropriações que vão lhe permitir a construção de um “mundo novo”. Por isso, o professor não pode perder o horizonte de que essa autoridade é temporária, e que o

¹⁰ Delineamos nosso entendimento de “experiência” a partir dos princípios elencados por Larrosa (2011, p. 5-8): *alteridade (ou exterioridade)*: a experiência é concebida como algo exterior – alheio ao sujeito, suas vontades e ações, e compreende o movimento de ida (saída do “eu”) e retorno (ao “eu”), ou seja, a experiência passa também de um sujeito ao outro e do outro ao primeiro, e assim ambos são afetados por ela. Para isso, o outro deve permanecer alteridade – com suas diferenças – e não outro “eu”; *reflexividade (ou subjetividade)*: o lugar da experiência é o “eu” e cada um terá uma experiência única a partir do que traz em si e da relação que estabelece com aquilo que “passa”, transformando a si mesmo em um processo de formação; e *passagem (ou paixão)*: a experiência que “passa” pelo sujeito, transformando-o num permanente “território de passagem”. O sujeito da experiência é passional, porém não passivo, pois seus sentidos devem estar ativos, sensíveis para perceber as marcas daquilo que por ele passa. E nesse sentido, a experiência é também a reflexão sobre a ação no processo de transformar os estímulos exteriores em conceitos.

devir-adulto logo assumirá essa função (ARENDDT, 2014). A educação, então, vai proporcionar um encontro das experiências do professor, mas ao mesmo tempo, garantir as possibilidades de que as crianças possam também viver as suas próprias e construir o seu “algo novo”, inesperado e imprevisto.

Nessa etapa da educação, sem dúvida, os adultos assumem mais uma vez responsabilidade pela criança, só que, agora, essa não é tanto a responsabilidade pelo bem-estar vital de uma coisa em crescimento como por aquilo que geralmente denominamos de livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais. Isto, do ponto de vista geral e essencial, é a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas um forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes (ARENDDT, 2014, p. 239).

Essa maneira de compreender as relações que se estabelecem na transmissão do “mundo velho” às crianças ocorre no processo de socialização, em que a criança desenvolve suas capacidades sociais para que tornar-se um ser social. O termo socialização, primeiramente utilizado por Durkheim (1975), possui diversas interpretações e revisões nos campos da sociologia da educação. Belloni (2009, p. 63) explica que a socialização “pode ser compreendida dialeticamente em seu duplo aspecto como a ação da sociedade sobre as crianças e a apropriação do universo de socialização pela ação das crianças”, sendo assim é um processo ativo e de continuidade até a juventude.

A família é a primeira instância de socialização da criança, que passa a interagir com o ambiente e outras instâncias que então integram esse processo paralelamente, como a religião, a escola e mais recentemente, a mídia. Belloni (2009) ainda ressalta que as formas de socialização diversificam-se conforme a cultura e pautam a maneira da criança interagir com o mundo, de construir relações com ele através da incorporação de *habitus*. Como demonstra Valle (2014),

toda socialização, particularmente, aquela operada pela escola, visa à incorporação do *habitus*: uma estrutura social incorporada que porta em si a amplitude da história de um campo. (...) O *habitus* afirma tanto a adesão subjetiva quanto a

participação ativa dos agentes na reprodução de suas posições sociais. (VALLE, 2014, p. 31).

Na escola, a transmissão do *habitus* pode se dar de diversas formas. Porém, de modo geral, isso ocorre por meio de ações pedagógicas que na maioria das vezes desconsideram a origem e a cultura própria do aluno. Por outro lado, a ideia de transmissão cultural e da incorporação do *habitus* vai agir num processo de nivelamento independente da origem social, para que no futuro todos possam competir em condições de igualdade por uma melhor posição social. Isso faz com que a escolarização seja considerada “um dos principais meios de promoção da democracia, da igualdade, da cidadania, da justiça social” (VALLE, 2014, p. 17).

Todavia, sabemos que a escola em si não é o único fator determinante para o percurso acadêmico da criança. Bourdieu e Passeron (2014) apontam outros fatores significativos nesse processo, como a falta de infraestrutura e recursos financeiros dos pais, as estratégias familiares e diferenças no capital cultural.¹¹ Este último está relacionado diretamente com a origem social da criança, uma vez que o acesso depende tanto da condição econômica quanto da incorporação de um *habitus* de visitar museus, bibliotecas, cinema e outras participar de outras atividades culturais.

Esse tipo de acesso pode ampliar as possibilidades de escolhas e trajetórias desde a infância na escola, como nas atividades extracurriculares, até na escolha por um curso de graduação ou na carreira profissional. Quando a escola ignora essa origem dos sujeitos e atribui rótulos negativos àqueles que não se sobressaem no seu sistema, acaba contribuindo para a reprodução de uma ordem social, como nos alertam os sociólogos.

A normatização dos corpos, comportamentos, tempos e espaços faz parte desse processo de socialização, influencia diretamente a construção da identidade dos sujeitos na escola (DUSSEL, 2014). Mas, vale lembrar que a escola é também palco das diferenças que se fazem

¹¹ Conceito criado por Bourdieu (2008) para analisar a origem de distinções sociais baseadas em recursos, habilidades e competências desenvolvidas dentro do espectro de uma cultura dominante e legitimada, aumentando a probabilidade de ampliação de outras esferas do capital (econômico, cultural, simbólico). Pode existir em três estados: incorporado por meio do *habitus* (geralmente associado a uma classe social mais favorecida), objetivado quando materializado em bens culturais, ou institucionalizado, representado por certificações de instituições educacionais.

ouvir nos encontros e enfrentamentos entre as gerações. Especialmente na atualidade, quando a estruturação da escola ainda pautada por um modelo tradicional cujo principal recurso é o livro impresso e a linguagem escrita, confronta-se com os dispositivos midiáticos e as múltiplas linguagens. No contexto da cultura digital, à medida que aumenta o acesso ao conteúdo e a possibilidade de organização em redes *online*, a escola deixa de ser o lugar exclusivo da transmissão do conhecimento e da aprendizagem.

O avanço e relativa popularização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) num fluxo descentralizado permite que novas e diversas narrativas surjam, questionando a universalidade pretendida pela cultura que está sendo transmitida pela escola. A dimensão de autoridade outorgada pela experiência no mundo velho é questionada a partir do momento em que se percebe que não há experiência única de ser e estar no mundo, mas múltiplos pontos de vista sobre habitá-lo. A escola enrijecida pela tradição da ordem e/ou pelo paradigma da produtividade para atender ao mercado não oferece abertura para essa “fluidez e incerteza” do que nos cerca na contemporaneidade (DUSSEL, 2009, p. 357) com essas múltiplas experiências e pontos de vista que permitem o despontar da representação de um “mundo-outro” em seu interior.

Porém, é preciso destacar que diminuir a “distância” entre o aluno e o professor não se resume na inserção da tecnologia e das mídias na escola pela simples instrumentalização. Antes disso, é preciso ter claro na escola o espaço para a cultura do aluno, aquela que vem dos espaços informais e de suas relações para além dos seus muros. De modo geral, no contexto de fracasso escolar que têm se reproduzido em consequência de diversos fatores, aspectos desta distância levam a instituição ao descrédito e a críticas que raramente consideram a complexidade desse quadro. Assim, por vezes o professor é culpabilizado, outras vezes se deposita sobre o aluno toda a responsabilidade sobre os insucessos de seu percurso escolar. Essa questão vem sendo constantemente levantada nos debates do meio acadêmico e muitas pesquisas têm sido produzidas a respeito no sentido de diagnosticar e propor soluções.

Outra questão presente nas críticas que se direcionam a escola diz respeito à relação baseada na hierarquização/verticalização do ensino que, desconsiderando as possibilidades dialógicas da construção do conhecimento, ampliam a lacuna entre o formal e informal, entre a participação, linguagem e cultura que as crianças encontram fora e dentro da escola (RIVOLTELLA, 2013, p. 17 *apud* FANTIN, 2015b, p. 228) o que acaba criando distanciamentos, incomunicabilidade conflitos entre alunos e professores. Buscando novamente essa dimensão comunicativa

da educação muitos autores têm retomado Freire (1983, 2015, 2016) no sentido de pensar uma *reinvenção* da escola.

[A escola] precisa urgentemente se repensar e inventar novos modos de colocar os aprendentes em contato com o mundo, para provocar movimentos de apropriação, desvendamento e criação. Poderíamos pensar como uma das principais funções dos ensinantes/aprendentes essa capacidade de escolha (e conhecimento dessas possibilidades), para colocá-las em relação com as novas gerações, que acabarão fazendo seus próprios recortes por interesse, afeto ou necessidade, no seu desejo de descobrir e inventar o mundo (FRESQUET, 2013, p.22).

A *reinvenção* proposta por Fresquet (2013) também diz respeito a uma mudança no olhar sobre/a partir de crianças e jovens. A educação solicita aos alunos a disponibilidade de adquirir novos hábitos, e o professor tem uma responsabilidade de ação *sobre* o aluno. Porém, o estabelecimento de uma hierarquia passa a ser questionado quando esse aluno se vê sujeito de uma relação social, pois conforme afirma Dussel (2009, p. 357) “As crianças hoje se sabem portadoras de direitos, discutem, argumentam e negociam a lei e a autoridade, e se comportam muitas vezes como consumidores precoces, clientes a quem se deve satisfazer antes que como cidadãos sujeitos à lei”.

Através da perspectiva teórico-crítica, Sodré (2012) também considera urgente uma *reinvenção na educação* que descreve como “*redescrição interpretativa* do processo educacional” (ibid., p. 14 – grifo do autor). Para tanto, o autor vai ao encontro de Freire, quem não separa a dimensão comunicativa da educação, percebendo sua ação no encontro de dois sujeitos que buscam a “significação dos significados”. Sua proposta educacional se pauta na cultura e nos direitos humanos para estimular a partilha do olhar, a aceitação e respeito à diversidade.

Nesse sentido, Sodré (2012) argumenta ainda sobre a necessidade da comunicação que integre pedagogicamente a dimensão do sentir para que se “treine” a percepção do mundo exterior para transformação de mentalidades e atitudes. Propõe a incorporação de um novo paradigma cognitivo, “o paradigma do sensível, que ultrapassa a presença dos entes e das coisas do mundo” revelando um novo olhar sobre ele (ibid., p. 185). O autor acredita que diálogo entre diferentes vozes e visões sobre o mundo requer uma mudança na ideia tradicional de educação para

suprimir uma demanda técnica e maquínica do mercado de trabalho, em prol da sensibilidade e abertura para cultura.

Nesse sentido, Kramer também se remete a Freire para estabelecer seu ponto de vista acerca das dimensões políticas, éticas e estéticas presentes na escola:

Aprendemos com Paulo Freire que educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural – o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus (KRAMER, 2007, p. 19).

Essas propostas de reinvenção da educação se contrapõem à tendência contemporânea de aceleração dos tempos, das multitarefas e da exaltação do esforço individual e do mérito em detrimento das relações coletivas. Considerando a origem dos alunos, valorizando sua cultura comum e despendendo tempo e paciência para a aprendizagem e experimentação sem dispensar as singularidades de cada um, a escola passaria a oferecer um espaço “onde se possa repousar *no outro*”, aproveitando também o saber que ele nos oferece e que “se possa errar e voltar a provar sem maiores consequências” (DUSSEL, 2009, p. 360).

Ressaltando a escola como espaço de encontro de sujeitos diversos, de conhecimento, de cultura e de construção de vínculos, Fantin (2006, 2008) constrói a ideia de uma escola como “Estação Cultura”. Isto é, uma escola que atua na inclusão dos sujeitos em seu processo de aprendizagem através de estratégias que envolvem também as famílias, ampliando/aprofundando o que se entende por contexto escolar. O principal viés pesquisado pela autora é a abertura para práticas culturais e artísticas, como a inclusão do cinema enquanto “recurso pedagógico e como ambiente de apropriação da didática” (ibid., p. 377). Enquanto “Estação Cultura”, a escola

seria marcada pelo duplo papel de lugar de ensino e também de acesso, criação e transformação de cultura, valorizando a pluralidade das experiências cotidianas, formais e informais. Esse espaço

propiciaria diversos encontros para além da convencional sala de aula, abrindo-se para as perspectivas da mídia-cultura, da inclusão social e digital e da cidadania no sentido de pertencimento social e instrumental (FANTIN, 2006, p. 377).

Essa sensibilização pode se dar ainda através de encontros com a arte, música, literatura e cinema, que no ambiente escolar podem atuar enquanto dispositivo não mecânico de transmissão cultural. Tais encontros não se pautam pelo mesmo tempo ou avaliação de *performance* individual. Pelo contrário, valorizam um saber coletivo e outras habilidades.

Desse modo, podemos considerar também que os encontros com a arte, especialmente na escola pública, são oportunidades para a aquisição de capital cultural para crianças e jovens. Para além do que pode ser adquirido ou transmitido, proporcionar esses espaços comunicativos é descobrir também que esse “mundo-outro” da escola contemporânea é construído diariamente em nossas práticas enquanto sujeitos ativos e que este logo se transformará no “mundo novo” para além da escola. Assumir essa decorrência é compreender a ação educativa como ato político fundamental para contribuir com a transformação da sociedade.

2.2 MÍDIA, CONSUMO E CIDADANIA

Conforme apontamos na primeira seção, os processos de socialização vividos na infância e juventude englobam, para além da escola e da família, outras instâncias com as quais esses sujeitos interagem ao longo da vida, como a religião e o lazer este último muitas vezes mediado pelas mídias. Juntamente com a escola, a mídia é classificada por Belloni (2007) como um fator de unificação na sociedade através da veiculação de valores para a manutenção da coesão social. De acordo com Pretto (2008):

A mídia é hoje um dos espaços públicos proeminentes, central para a realização da democracia, em que circulam idéias e valores e onde a sociedade se apropria da informação e da cultura, num processo de constante (re)significação (PRETTO, 2008, p. 72).

Outro papel da mídia citado por Belloni (2007) é o de oferecer conteúdos, imagens, símbolos que as crianças se apropriam e reinventam

em processos de produção da sua própria cultura, deixando assim, sua marca na sociedade. Por isso é importante que as crianças e jovens tenham acesso à diversidade cultural com representações que proporcionem seu reconhecimento enquanto sujeito ativo na sociedade. Porém, a realidade que encontramos ao ligar a televisão, ir ao cinema e até mesmo navegar superficialmente pela internet não contempla esse propósito.

A razão para essa homogeneização do conteúdo são os interesses dos grupos econômicos constituídos por grandes emissoras de televisão que controlam também programação de diversos veículos como rádio, jornais, portais da internet, em todo o território nacional¹². Todas essas mídias mantêm um enunciado coerente entre si, pautado por uma linguagem simples e objetiva, tanto nos textos ficcionais, publicitários ou jornalísticos. Esse último ainda é acrescido de uma aparente imparcialidade na apresentação dos fatos, garantindo assim uma relação de “autoridade” com o espectador que se utiliza das mídias para se manter atualizado. Nesse sentido, Mendes Jr (2010) enfatiza que,

se a cultura constitui o homem ao mesmo tempo que é constituída por ele, o controle sobre essa cultura, essa linguagem, pode ser mais eficaz do que o uso da força coerciva na manutenção das relações de poder numa sociedade (MENDES JR, 2010, p. 119)

O autor (2010) faz uma crítica ao discurso antipolitizador e antiautoral da mídia e expõe seu efeito na sociedade, especialmente no que diz respeito ao esvaziamento da esfera pública em troca de experiências individualizadas de consumo. Enquanto as empresas de telecomunicação atribuem a si mesmas a incumbência de oferecer entretenimento contra o tédio, na verdade estão cumprindo um papel fundamental ao setor econômico e ao Estado, ao garantir uma forma “educadora e moralizante” para despolitizar os indivíduos (MENDES JR, 2010, p. 30).

Sob a mesma perspectiva, Muniz Sodré (1999) aponta a mídia como responsável por uma “ordenação visual do social” criando identidades virtuais a partir do senso comum, alimentado pela tradição de preconceitos e rejeições. Essas identidades se tornam estereótipos que,

¹² Até 2011 era permitido no Brasil também o controle da tecnologia de difusão (transmissão a cabo) pela mesma empresa empacotadora e programadora dos canais de televisão. A Lei nº 12.485, que regulamenta a comunicação audiovisual de acesso condicionado restringe essa possibilidade.

por sua vez, fornecem discursos prontos, por exemplo, acerca dos sujeitos que participam de manifestações políticas, dos negros ou moradores de comunidades. Uma vez que o sujeito socialmente excluído é apresentado como ameaça, toda e qualquer possibilidade de identificação do espectador é eximida.

Quando o sujeito não se enquadra nos padrões de um público-alvo de crenças e comportamento consumidor cristalizado pela mídia, ele acaba sem uma representação na mídia. Para o autor (1999) esse sujeito, de certa forma, deixar de fazer parte de um tipo de história construída do país. A consciência dessa questão representacional é parte de um exercício do respeito à diferença, ainda que não de aproximação por reconhecimento do sujeito.

Por outro lado, é preciso atentar para o fato de que a representação de um público excluído socialmente geralmente está voltada para o consumo em duas possibilidades: o consumo do outro enquanto “exótico” que faz com que a conscientização política se torne mercadoria (COSTA, 2009, p. 31); ou quando há interesse econômico em transformar esse “outro” numa nova fatia de consumidores. Ignorando as lutas sociais por inclusão, tanto a mídia quanto a indústria transformam os sujeitos em consumidores antes mesmo de serem reconhecidos como cidadãos.

Mas o que é ser cidadão nesse universo organizado pelo consumo?

Pais (2005) ressalta que o próprio conceito de cidadania é carregado de interrogações e contradições. Para Sarmiento (2007, p. 186), cidadania está diretamente relacionada ao direito de se habitar a cidade, conferindo um “estatuto legal” àqueles que seriam os cidadãos. A cidadania sempre parte de um centro e de uma relação baseada na diferença entre o *nós* e os *outros* e isso justificou (e ainda justifica) processos de exclusões e inclusões na sociedade como, por exemplo, através da dicotomia entre civilizado/selvagem ou na ordenação social através do gênero, cor, etnia e pela faixa etária. A cidadania também é associada a proteção dos “direitos universais” (saúde, educação, segurança) normas sociais que dotam a todos de direitos e liberdades, desde que o cidadão também cumpra com seus deveres e não prejudique o coletivo.

Por sua vez, Marshall (1967 *apud* SARMENTO et al. 2007, p. 186-7) distingue a cidadania em três eixos com base nos direitos já legitimados e, em teoria, estáveis: a *cidadania civil* que compreende os direitos de “liberdade individual, de expressão, de pensamento, de crença, de propriedade individual e de acesso à justiça”, a *cidadania social*,

caracterizada pelo “acesso individual a bens sociais básicos” e a *cidadania política* centrada no “direito de eleger e ser eleito e de participarem organizações e partidos políticos”.

Enfatizamos que esses eixos de direitos são *conquistas históricas*, que ascendem na modernidade durante as revoluções democráticas e que permanecem em transformação na sociedade. Frente às desigualdades que se apresentam nas sociedades onde a distribuição de renda é desequilibrada, é preciso ressaltar que esses eixos não estão acessíveis a toda população. Santos (1998) nos recorda que a cidadania não é uma garantia, mas algo que precisa ser apreendido através da educação para que possa ser reivindicada e ampliada através das ações sociais. E hoje mais do que nunca evidenciamos tal aspecto diante dos retrocessos que vivemos em diferentes contextos socioculturais.

E nesse sentido, Canclini (2015, p. 36) aborda a cidadania como um estado de luta pelo reconhecimento do outro como um sujeito que também possui “interesses válidos, valores pertinentes e demandas legítimas”. Por sua vez, Pais (2005) expõe que os direitos mais lembrados são aqueles que dizem respeito ao bem-estar individual, qualidade de vida, como os direitos do consumidor.

E isso acontece porque o consumo é o “centro organizador da ordem social, política, econômica e cultural do presente” (COSTA, 2009) e desde a infância somos incorporamos o *habitus* que fomenta essa cultura. Para explorar mais esse tema, retomamos Canclini que, em *Consumidores e Cidadãos*, revisita o consumo na tentativa de desconstruir a ideia do consumidor passivo, refém da publicidade e do mercado e do comportamento superficial, efêmero e irracional. O autor percebe o consumo como um índice de reflexão da reorganização da “racionalidade econômica, sociopolítica e psicológica nas sociedades” (2015a, p. 14) propondo encontrar no ato de consumir outras formas de participação:

Quando se reconhece que ao consumir também se pensa, se escolhe e reelabora o sentido social, é preciso se analisar como esta área de apropriação de bens e signos intervém em formas mais ativas de participação do que aquelas que habitualmente recebem o rótulo de consumo (CANCLINI, 2015a, p. 42).

No cenário de crise das representações institucionais (associações, partidos e sindicatos), os sujeitos passam a se reconhecer no consumo dos meios de comunicação de massa, como novelas e jornais, e também nas

redes, sentindo-se participantes do cenário político por manterem-se “atualizados e informados”. Essa “substituição” se dá porque a resposta do consumo é mais rápida do que o processo democrático por meio do voto. Em relação às mercadorias, o autor considera ainda a importância da expansão dos mercados, a valorização da força de trabalho. Além disso, enfatiza a materialidade dos objetos num mundo de imediatismos e virtualidades (CANCLINI, 2015a).

Mas, para que de fato o consumo possa ser relacionado a um tipo de exercício da cidadania, seria necessário que cumprisse algumas condições como (a) uma oferta plural que represente a diversidade dos sujeitos consumidores, (b) informação clara, acessível e controle de qualidade por parte dos consumidores e, c) a participação por meio democrático na construção da legislação que regula o mercado (CANCLINI, 2015a, p. 70). Ideais estes que estão distantes da realidade da América Latina, onde persistem as corporações transnacionais com seus produtos padronizados e relações opacas com os órgãos legislativos e regulatórios.

Quando a cidadania plena não é garantida e, de certa forma, é substituída pelo consumo, a democracia torna-se um espetáculo a ser consumido através da mídia. Santos (1998, p. 5) demonstra que para uma democracia verdadeira “devemos partir do cidadão para a economia, e não da economia para o cidadão”.

Assim como a fragmentação privatizada do espaço urbano permite a uma minoria reduzir seu trato com “as massas”, a organização segmentada e mercantil das comunicações especializa os consumos e distancia os estratos sociais. Na medida em que diminui o papel do poder público como garantia de democratização informativa, da socialização de bens científicos e artísticos de interesse coletivo, esses bens deixam de ser acessíveis para a maioria. Quando a cultura deixa de ser assunto público privatizam-se a informação e os recursos intelectuais nos quais se apoia parcialmente a administração do poder (CANCLINI, 2015b, p. 372).

Canclini (2015a), também aponta outros fatores que contribuem para o esvaziamento do sentido de democracia na América Latina, como a instabilidade política e as discontinuidades nos períodos ditatoriais (dos anos 1960-1980) e o avanço das relações econômicas desiguais que são

estabelecidas com os Estados Unidos, que permite o avanço das corporações privadas transnacionais sobre funções ou serviços que poderiam ser desempenhados pelo Estado ou por empresas locais.

O autor, então, propõe repensar a cidadania enquanto “estratégia política” incorporando práticas que estão além da ordem jurídica, incluindo as subjetividades, o consumo, as identidades fragmentárias que ficam à margem desse sistema para construir oportunidades de participação reais. A esse respeito, Rivoltella (2006 *apud* FANTIN, 2011, p. 29) acrescenta a ideia “cidadania cultural” aos outros três eixos que elencamos (cidadania civil, social e político).

Esses eixos levam ao que o autor chama de “duplo exercício da cidadania”, composto pela “cidadania de pertencimento e a cidadania instrumental”. E uma possibilidade para o alcance deste “duplo exercício” é contemplar na educação o estudo das mídias.

Nesse sentido, Silverstone (2003) considera a mídia como “central para a experiência humana”. O autor enfatiza também que a alfabetização na era das mídias digitais demanda mais capacidades do que na época da mídia impressa para que o sujeito possa ler os produtos da mídia e questionar suas estratégias. Ainda sugere que

a alfabetização em mídia é mais necessária do que nunca, precisamente porque ela é fundamental para a construção de identidades, o senso de nós mesmos no mundo e nossa capacidade de agir dentro dele. Tenho em mente um debate contínuo: o cidadão deve se tornar um membro do Quinto Poder alfabetizado em mídia, para desafiar o Quarto Poder [da comunicação] (*ibid.*, p. 58-9).

Ressaltamos a importância de garantir uma formação plena para a cidadania desde a infância, ou seja, que amplie as capacidades de as crianças interagirem e serem reconhecidas em suas especificidades no seu entorno e no mundo. Se a cidadania se dá no “reconhecimento recíproco”, conforme aponta Martin-Barbero (2014), é importante falar aqui sobre identidades coletivas e individuais, e sobre as diferenças que delimitam o *eu* e a alteridade. Diferenças essas que se dão hoje também no consumo e produção de produtos culturais (PAIS, 2005). Nesse sentido, a ausência de representatividade nas telas dos sujeitos socialmente excluídos contribui para a negação de seu direito de ser visto e ouvido no processo de reconhecimento social e político.

Muito embora não atinja a maior parte da população, a difusão das TICs (tecnologias da informação e comunicação) possibilitam a produção

e compartilhamento de imagens e textos que constituem novos modos de autorrepresentação e podem vir a confrontar o discurso midiático. E mesmo que não tenham a mesma força do aparato industrial, a apropriação crítica dos meios é um mecanismo importante no reconhecimento dos direitos sociais, como já foi mencionado. Assim, é fundamental que a escola tenha condições de agregar essa dimensão crítica e reflexiva acerca das mídias, no sentido de minimizar as desigualdades que afastam crianças e jovens da possibilidade de participar da transformação da ordem social atual.

2.3 A PRODUÇÃO *COM, PARA E ATRAVÉS* DAS MÍDIAS

A tecnologia é produzida no interior de relações econômicas, políticas e sociais que se estabelecem na sociedade capitalista, portanto pautada por processos carregados de valores de racionalidade e produtividade (PRETTO, 2008). Estes princípios são os mesmos que conduzem a criação de aplicativos e programas para a produção de imagens em larga escala. Por isso, essas imagens não carregam a força da autoria e da expressão criativa. Ao contrário, os sujeitos que as produzem acabam por render-se ao lugar comum dado à priori pelo software. Mas para Machado (2007), há quem transgrida essa prescrição, artistas que mesmo cercados pelos padrões midiáticos aproveitam suas brechas para superar o estereótipo, num movimento que também questiona o próprio modo de funcionamento da mídia.

O autor cria o termo “artemídia” para designar essas formas de arte produzidas com/para/através mídia, isto é, “as experiências de diálogo, colaboração e intervenção crítica nos meios de comunicação de massa” (2007, p. 07). O que abrange também experiências artísticas que utilizam recursos tecnológicos das áreas da informática, eletrônica e engenharia biológica, incluindo também trabalhos realizados colaborativamente através das redes. Para além de quebrar padrões da mídia, este novo “estilo” transgride os próprios suportes da arte, de modo que não se enquadra apenas às paredes de um museu ou a uma sala de cinema. E à medida que ela se irradia por espaços públicos, como televisão e internet, atinge um público maior e heterogêneo.

A partir desse cenário é possível falar na “convergência dos meios” (MACHADO, 2007) como um movimento de dissolução de fronteiras entre os tipos de mídia com a conseqüente indistinção entre suas especificidades. Na transmidialidade não há mais uma linguagem exclusiva de cada meio, os suportes podem ser os mesmos e o público transita facilmente por eles. Conseqüentemente, as formas de artes

produzidas através destes meios também tendem a se hibridizar. É o que acontece com vídeo, fotografia e desenho, por exemplo, que podem ter uma origem comum nos códigos produzidos por computador.

Henry Jenkins (2008, p. 27) traz o ponto de vista sobre o tema a partir do interior da produção comercial de mídia, sob o título “Cultura da Convergência”. O que o autor entende por convergência são transformações mercadológicas, tecnológicas, culturais e sociais que passam por três aspectos: fluxos de conteúdo que transitam por múltiplos suportes; a cooperação entre os múltiplos mercados midiáticos; e por último, o comportamento migratório dos públicos dos meios. Jenkins ainda ressalta que a convergência também se dá na subjetividade do consumidor e em suas interações sociais. Portanto, junto com as conexões entre televisão e internet, pode haver uma participação ativa do público.

2.3.1 Cultura participativa na produção das mídias

No contexto apontado por Jenkins (2008), as habilidades individuais dos consumidores de mídias são valorizadas na produção de novos conteúdos a partir daquilo que se consome. Ele observa que a produção escrita, produção musical ou audiovisual faz com que crianças e jovens publiquem e sejam também lidos/assistidos, estabelecendo relações com outros consumidores, assim como eles próprios o fazem com o conteúdo comercial. O produtor-consumidor, ou *prosumers*, como têm sido chamados, passa a ser visto como peça essencial na composição do produto. Essa reconfiguração vai refletir no sujeito novas maneiras de considerar a si mesmo, ao outro e ao mundo que lhe cerca.

Buscando definir esse terreno, Jenkins (2006) constrói sua ideia de cultura participativa a partir de cinco estruturas: (1) apresenta pouco ou nenhum obstáculo para expressão artística e engajamento político; (2) há facilidade para criação e compartilhamento de conteúdos; (3) há incentivo para o compartilhamento de conhecimentos entre os sujeitos mais experientes e os novatos; (4) os sujeitos acreditam na importância das suas contribuições; e (5) os sujeitos sentem-se socialmente conectados com os outros, sabendo que são livres para contribuir com ideias quando estiverem prontos.

Dentro desse universo os *prosumers* podem se reunir em redes e até mesmo criar um *fandom* para as produções alternativas que surgem nesse jogo de reapropriação. Um dos fenômenos mais proeminentes mencionado pelo autor (2008) são os *fanfictions* (ou *fanfics*), narrativas livres criadas pelos fãs com os personagens e enredo (não obrigatoriamente) de séries, filmes, livros, etc. que funcionam para

abranger temas pouco explorados na obra original, dar visibilidade a personagens secundários, criar romances alternativos, entre outras possibilidades. Nessa perspectiva, hoje podemos ler uma história em que, por exemplo, a Viúva Negra – personagem dos quadrinhos e do filme “Vingadores” (Joss Whedon, 2012) – ganha o protagonismo frente aos outros personagens ou um romance homossexual entre os inimigos Harry Potter e Draco Malfoy (personagens originalmente de J. K. Rowling).

Esse universo infinito de possibilidades de apropriação e ressignificação através dos *fanfics*, *mash ups*, *remixes* colocam a ação do público anteriormente “esquecida” numa posição, de certa forma, relativamente semelhante a um roteirista, um diretor ou editor. Contudo, mesmo que esse movimento acrescente um novo peso na balança entre o consumo e a participação ativa do sujeito, é preciso considerar que a situação está longe de ser equilibrada. Isso porque apenas um dos lados está protegido pela legislação e detém o poder de decidir o que deve ou ser publicado, acatando ou não as formas de participação criadas pelo consumidor.¹³

Autores como Buckingham (2010) questionam se realmente há “participação ativa” dos sujeitos nessas ressignificações ou se tais atividades constituem apenas uma forma de consumo e reprodução do mesmo discurso da mídia. Para o autor, a real participação envolve a compreensão dos mecanismos representação, linguagem e produção da mídia, o que define como principais componentes para o “letramento midiático”:

Representação. Assim como toda mídia, a digital representa o mundo, em vez de só refleti-lo. Apresenta determinadas interpretações e seleções da realidade, que inevitavelmente incorpora valores e ideologias implícitos. (...) *Língua.* Um indivíduo letrado é capaz não apenas de usar a língua, mas também compreender como ela funciona. Trata-se em parte de uma compreensão da *gramática* de certas formas de comunicação; mas envolve também uma consciência dos códigos e das convenções mais amplos de determinados gêneros. (...) O letramento digital deve, portanto, envolver uma consciência sistemática de como são

¹³ Jenkins (2008) relata o caso de fãs de Harry Potter que escreviam *fanfics* e foram processados pela Warner Bros que detém os direitos da história para a produção dos filmes.

construídos os meios digitais e da retórica única da comunicação interativa. *Produção*. Letramento envolve também saber quem está comunicando para quem e por quê. (...) *Audiência*. Por fim, envolve também uma consciência de sua própria posição enquanto audiência (leitor ou usuário). Isso significa saber como a audiência é alvo da mídia e como diferentes audiências usam e respondem à mídia (BUCKINGHAM, 2010, p. 50).

Não podemos esquecer também que essa “participação ativa” é condicionada ao acesso que se proporciona às novas tecnologias e as produções culturais. Fundamentada por relações financeiras, a democratização do acesso esbarra em instrumentos políticos e jurídicos contraditórios que são elencados por Gamham (1990, p. 40 *apud* PRETTO, 2008, p. 70): a proibição da reprodução (cópias); o controle do acesso por bilheteria, contratação de serviço como TV a cabo; a obsolescência programada; e a combinação do produto com outro produto monetizado (como os *merchandisings* nos programas de televisão). Uma das consequências desses instrumentos é a restrição dos locais onde o conteúdo ou tecnologia pode circular.

Ainda assim, as organizações em redes por meio da internet com suas manifestações colaborativas de códigos abertos e livres contribuem com uma nova lógica de produzir e compartilhar conhecimento, imagens e informações. “Essa multiplicação tem trazido para a sociedade uma possibilidade ímpar de ampliar o acesso ao conhecimento, fazendo-o circular no modelo todos para todos, sem a necessidade de intermediários” (BONILLA, PRETTO, 2015, p. 28). Desse modo, a reprodução não é restrita e pode ser apropriada, trabalhada e devolvida ao meio.¹⁴

A escola, então, torna-se o principal meio pelo qual as crianças e jovens podem ter acesso tanto à tecnologia quanto ao letramento midiático. De acordo com pesquisas realizadas por Belloni e Gomes (2008), essa capacidade crítica necessária para uma real participação ativa na cultura midiática não é espontânea, mesmo para quem tem contato constante com as tecnologias. Portanto, faz-se necessária a mediação dos

¹⁴ Alguns exemplos são as iniciativas de programação com “código aberto” para esquematização e design, o “software livre”, que pode ser usado, copiado, alterado e redistribuído para outros usuários e o movimento “*creative commons*” que permite aos autores de suas obras atribuir licenças para cópias, distribuição, edição, remix, etc.

adultos em contextos educacionais numa perspectiva de mídia-educação (BELLONI e GOMES, 2008), sobre a qual trataremos adiante.

2.3.2 A proposta da mídia-educação

Num contexto de exclusão, é preciso lembrar que o acesso de crianças e jovens às mídias depende muito de sua origem social e do capital cultural das famílias. Embora haja uma constante expansão das TICs, de modo geral, no Brasil 54% dos domicílios brasileiros estão conectados à internet (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - CETIC, 2016). Enquanto isso, a televisão ainda é o principal meio de difusão de informações, estando presente em 98% dos lares brasileiros (CETIC, 2014). Esse amplo alcance têm um *potencial* importante no que diz respeito à democratização da cultura, das artes nas suas mais variadas manifestações e, principalmente das informações.

Por isso, vemos na escola um “campo estratégico” para explorar as possibilidades da cultura participativa no sentido oferecer ferramentas para crítica em relação ao conteúdo que consome e orientação no sentido de estimular a busca por autonomia e autoria na produção dos alunos. Uma vez que a escola é parte responsável pela apresentação do universo cultural para as crianças, faz todo sentido que ela também seja o espaço de reflexão crítica sobre essas as práticas e sobre as imagens veiculadas na mídia de forma a estimular a construção de outras narrativas sobre si e seu território.

Nessa encruzilhada Hernandez e Sancho (2006) apontam três caminhos para a escola: a repulsão das tecnologias, mantendo fora dos muros da escola todas as contradições que ela carrega; a instrumentalização ou busca pelo aperfeiçoamento técnico para o uso dos dispositivos; ou atuar enquanto mediadora dos processos de aproximação com a tecnologia, buscando conhecer dispositivos e efeitos para estabelecer um equilíbrio. Para tanto, os autores consideram também importante ter uma visão global da educação, na perspectiva de construir relações mais complexas e contextualizadas com mundo.

O terceiro caminho apontado, pelo qual optamos, passa pelo eixo do trabalho coletivo e colaborativo para o enfrentamento do individualismo e do consumo irracional (BONILLA e PRETO, 2015), algo que vai além do contato com as tecnologias. Mas busca no aluno a curiosidade de pesquisar, questionar, a vontade de partilhar sua cultura e valoriza suas habilidades de expressão, pois muitos são os meios e múltiplas são as linguagens com que as crianças expressam a riqueza de

seu imaginário (PIACENTINI, 2005, FANTIN; GIRARDELLO, 2009) e de suas culturas infantis (SARMENTO; PINTO, 1997).

É nesse sentido que se insere a perspectiva da mídia-educação para assegurar uma educação *para* as mídias, *sobre* as mídias e *com* as mídias que não se resume ao contato instrumental das crianças com as TICs. Ao contrário, como aponta Fantin (2011, p. 29) se refere a uma postura “crítica e criadora” de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais, para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e para produzir mídias também. Podemos pensar a possibilidade da mídia-educação em oferecer uma visão mais completa acerca dos valores de cidadania difundidos pela mídia. Para tanto, Fantin (2011, p. 29) esclarece que a educação para a cidadania precisa envolver “inclusão, trabalho transversal entre as disciplinas, cooperação, desenvolvimento de identidades complexas, interação com o território, pertencimento ao contexto local, nacional e global”.

A mídia-educação é uma condição de educação para a “cidadania instrumental e de pertencimento”, para a democratização de oportunidades educacionais e para o acesso e produção de saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais (FANTIN, 2011, p.28).

A proposta da mídia-educação, de acordo com Belloni (2009, p.2), parte da interlocução entre educação e comunicação como “instrumentos de luta para a emancipação dos indivíduos e das classes, e não apenas como meras estruturas de dominação e reprodução das desigualdades sociais”. A autora concebe como essencial ao exercício da cidadania, pois através da mídia-educação possibilita-se a liberdade de expressão, o acesso à informação e a participação na vida cultural. A autora ressalta que “a mídia-educação hoje é tão necessária ao exercício da cidadania quanto era a alfabetização no século XIX”, pois o acesso qualificado às tecnologias “inclui os direitos à liberdade de expressão, ao acesso à informação e à participação na vida cultural, contidos na Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.” (BELLONI, 2009, p. XIV).

Incluir a dimensão das mídias no espaço escolar estimula crianças e jovens a pensarem criticamente acerca de sua própria cultura, num movimento de trazer as referências para a escola, mas também levar para casa a aprendizagem construída acerca das mídias, inclusive para produzir

mídias. Através da ampliação de repertório, desenvolvimento da capacidade reflexiva e a própria expressão através da criação (FANTIN, 2011, p. 30), a mídia-educação propicia a crianças e jovens a possibilidade de desenvolver novas habilidades relacionadas à comunicação e tecnologia.

2.4 UMA PARTICIPAÇÃO ÉTICA ENTRE CRIANÇAS E JOVENS

Como vimos anteriormente, para que a cidadania seja efetiva deve estar pautada na democracia, nos espaços de pertencimento e participação qualificada. Se compreendemos as crianças e jovens como o devir de um mundo novo, é essencial que elas tenham experiências de participação para que essa “renovação” mantenha os mesmos valores na cidadania civil, social e política (conforme mencionamos na seção 2.2), que podem ser garantidos através da dimensão ética da participação.

Freire (2015) compreende a ética como essencial e indispensável à sociedade. Uma vez que “mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos” (FREIRE, 2015, p. 34). A ética evocada pelo autor diz respeito aos valores como sinceridade, honestidade e integridade e afronta às manifestações discriminatórias que criam formas de opressão e prejudicam à própria condição de humanidade. Portanto, Freire considera que a ética deve pautar qualquer ação educativa.

Nesse mesmo sentido, Hermann (2005) critica uma tradição ética que a define pela “capacidade do indivíduo de aceder por si mesmo a uma lei moral, universalmente válida para todos e em qualquer circunstância” e ainda pela “força da razão de ser capaz de produzir uma norma desse tipo, independente do contexto histórico e das tradições culturais” (HERMANN, 2005, p. 70). Essa visão que atribui o exercício ético à natureza humana deixa a cargo do desenvolvimento cognitivo o fundamento para todo o julgamento moral, não considerando as subjetividades nesse processo (ibid.). Aproximando-se de Freire (2015), para a autora a educação ética que visa a cidadania e a emancipação do sujeito vai se alinhar com os princípios universais que tem a igualdade em seu horizonte por meio de uma ética que propomos denominar “sensível”.

Vamos procurar compreender como essa ética pode se fazer presente em espaços de participação para as crianças e jovens. Porém antes, vamos nos aproximar destas categorias sociais para conhecer melhor suas possibilidades de participação no contexto da escola.

A infância¹⁵ é uma construção social moderna que parte de afastamentos do mundo da criança e dos adultos (trabalho, convívio fora do seio familiar), com sua conseqüente exclusão das atividades que têm influência sobre a vida social coletiva. Apesar de ser possível perceber manifestações das culturas infantis que deixaram marcas ao longo da história, sua cidadania específica passa a ser assegurada apenas em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança.

No Brasil, a partir de 1989 o Estatuto das Crianças e Adolescentes (ECA) complexifica a discussão sobre os direitos de crianças e jovens. Pautado nos direitos de provisão, proteção e participação, os 3 “pês”, a participação é vista como um direito ativo de criança, o qual vai fazê-la ser vista como “sujeito social e político por direito próprio”.

No entanto, ao assegurar a provisão e a proteção numa perspectiva paternalista, geralmente reduz-se às crianças como “desprovidas de vontade ou racionalidade próprios e como portadores de imaturidade social” (SARMENTO et al., 2007, p. 187). Para o autor, esse discurso legitima uma hierarquização entre as vozes das crianças e jovens e as dos adultos, além do decorrente afastamento das crianças do exercício da cidadania política e parcialmente da cidadania civil através de estruturas fechadas e burocratizadas que não comportam a integração da manifestação infantil/juvenil na sua constituição. Por isso, o autor então designa uma cidadania para a infância que não passa pelos mesmos valores da democracia representativa, ainda que carregue seus direitos de pertencimento e participação.

Antes de pensarmos essas possibilidades de participação na infância, é preciso salientar que as medidas políticas (ou a falta delas) afetam desigualmente a sociedade, sendo piores as conseqüências para categorias socialmente excluídas: as classes economicamente instáveis, os jovens e, principalmente, as crianças. Como suas possibilidades de participação estão conectadas com as relações que estabelecem com a família, a escola e a comunidade e pelas estruturas que lhes são oferecidas no âmbito sociocultural, essa desigualdade diminui consideravelmente seu acesso a espaços de participação.

¹⁵ Ao discutir a infância pelo viés geracional ou etário, Sarmento e Pinto (1997, p. 3) afirmam que “o final da infância pode ser considerado arbitrário”, assim não existe uma única linha que delimita ou distancia as crianças dos jovens, pois a experiência pode variar dependendo da cultura, do momento histórico ou até mesmo dentro da própria família. Para fins de organização deste trabalho consideramos infância o período entre o nascimento até 12 anos e a juventude dos 13 aos 18 anos, conforme delimita o ECA.

O mesmo ocorre com as formas de identificação e pertencimento. Se as crianças, pobres, negras e indígenas, não fazem parte de uma “representação universal” de infância (conforme vimos na seção 2.1), logo elas não possuem um reconhecimento legítimo, portanto suas possibilidades de uma participação real nos espaços públicos lhes são negadas com mais frequência. Sendo assim, um dos primeiros passos para se pensar uma cidadania *para* as crianças passa pela ideia de ampliar seu acesso a diversidade de pontos de vista *da e sobre* a infância.

(...) De acordo com a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, cuja vigência data do ano de 1989, a criança deve ter acesso a informações de diversas fontes, especialmente as que promovam seu bem-estar; deve ter direito à liberdade de expressão e expressar sua opinião em relação aos assuntos que a afetam (FANTIN, 2006, p. 33).

Assumimos então que as crianças são atores sociais que constroem suas culturas infantis. Manuela Ferreira (2010, p. 156-7), condiciona tal afirmação a dois pressupostos: (1) que as crianças são seres humanos com poder de simbolização, reflexão e tem a capacidade de tomar iniciativas para a ação, não apenas implicadas na sua própria vida, como também na sociedade em que vivem; (2) que enquanto seres humanos, as crianças são seres sociais, “sujeitas à socialização da cultura adulta”, podendo reproduzi-la e reinterpretá-la conforme seus interesses, lógica, valores individuais e coletivos, etc., e a partir desse processo reconfigurá-la em sistemas culturais e ordens sociais infantis. Desse modo,

Sendo atores sociais auto e hétero-construídos no plano cognitivo e cultural, (re)produzem sentidos na/sobre a vida social cuja proliferação e manutenção com e ao lado de interações intra e intergeracionais em contextos concretos influenciam as suas circunstâncias sociais de existência, são por elas influenciados e podem ainda instituir outras que alteram o próprio espaço social da infância (FERREIRA, 2010, p. 157).

O ponto de vista das crianças sobre suas experiências e as relações que elas estabelecem com a história e sociedade geralmente é manifesto através da interpretação que os adultos fazem dele. Reconhecer a criança como ator social é reconhecê-la como produtora de sentido, dando

legitimidade às suas formas de comunicação e expressão, mesmo quando diversas das práticas adultas. Somente assim será possível interpretar, compreender e valorizar sua contribuição potencialmente renovadora dentro das comunidades em que participam (FERREIRA, 2010). Nesse sentido, Sarmiento, Soares e Tomás (2006) apontam que

A cidadania da infância (política, organizacional e íntima) é, em suma, a possibilidade de uma utopia colectivamente construída onde se resgate a intensidade do olhar da infância, para com ele se reconstruir uma visão renovada da sociedade (SARMENTO et al., 2006, p. 3).

Logo, consideramos que políticas para uma participação ética devem mobilizar a comunidade para que as crianças sejam consideradas não apenas “receptores” de intervenções, mas como atores “interessados do espaço cívico, perante o qual assumem direitos e deveres” (FANTIN, 2006, p. 36).

O mesmo se estende aos jovens, a quem são atribuídas responsabilidades do mundo adulto, ainda que este não possa usufruir das mesmas condições. Nessa perspectiva, D’agostini, Nogara Jr. e Marcassa (2017, p. 137) veem a juventude como uma “constituição histórica a partir das necessidades e configurações das relações sociais com o mundo adulto e com as condições históricas de seu desenvolvimento a partir da organização e do modo de vida na sociedade moderna ocidental”.

Por sua vez, Pais (2005) dissocia a ideia de juventude a uma “fase” anterior ao ser adulto pautada numa trajetória única e linear. Pelo contrário, o autor reconhece a importância dos percursos individuais dos jovens permeados pelos diversos grupos sociais os quais integram. Nesse sentido, os grupos sociais são determinantes na construção e afirmação das identidades individuais dos jovens, pois a partir dela é que o jovem se reconhece e é reconhecido. A afirmação de uma ou mais identidades, através do visual, da linguagem ou do consumo demonstra uma vontade própria, o poder de decisão sobre si mesmo (PAIS, 2005). Por isso, a imagem é tão importante ao jovem. Ela condensa essa variedade de percursos em algo possível de ser exteriorizado e facilmente identificável pelos grupos.

As identidades e as relações com os grupos são importantes fatores para entender as reações e respostas às escolhas e responsabilidades aos quais os jovens estão condicionados. Pais (2005) nomeia as inquietações

em relação a “sistemas cerrados” de “performatividades”,¹⁶ quando os jovens estão reivindicando uma cidadania que não aquela no sentido fraco, oferecida pela sociedade. Muitas vezes essas “performatividades” tomam corpo através da arte, da música, do audiovisual, etc. Nessas culturas performativas, afirma o autor, “temos o fluir de uma energia injustamente desprezada. Temos um desejo de participação, de protagonismo” (PAIS, 2005, p. 65).

Nessa perspectiva, Carrano (2012) aponta que autores contemporâneos têm considerado o lugar da cultura jovem e seus grupos em torno de símbolos reais ou virtuais, uma forma de participação política. Mesmo assim, nem sempre as manifestações culturais da juventude são reconhecidas e legitimadas, especialmente quando se tratam de indivíduos de origem social menos favorecida.

No caso dos jovens, o papel da escola na construção de espaços de participação passa pela garantia de ampliação dos repertórios culturais para que suas escolhas no futuro sejam pautadas por um universo além da herança ou tradição familiar, onde a desigualdade costuma se reproduzir. Ao mesmo tempo, aos jovens é atribuída a função da “quebra da tradição”, pois nessa etapa da vida inicia o processo de renovação do “mundo velho” que lhe é apresentado na escola. Há uma quebra dos laços mais estáveis com a família em busca da afirmação de uma identidade individual e coletiva. Consequentemente, “sobre esta juventude ameaçada se depositam também as esperanças da renovação, muitas vezes idealizando-se uma natural capacidade dos jovens para a participação, a transformação e a mudança” (CARRANO, 2012, p. 85).

Todavia, é preciso atentar para que esta cidadania *para a* juventude não se transforme no que Carrano (2012) denomina “participacionismo pedagógico”, em que a participação divulgada como ação de cidadania na verdade é atenuada, pois não implica envolvimento real nas decisões sobre o espaço público. Para o autor, muitas das propostas de protagonismo infantil ou juvenil na escola podem correr o risco de ter seu caráter real de participação esvaziada.

Exemplos de formas frágeis de participação são as que buscam consensos em torno de processos de inovação pedagógica, tecnológica e administrativa

¹⁶ Em pesquisa realizada numa ilha portuguesa, o autor encontrou jovens que reivindicam por cursos de especialização haviam sido extintos após uma pesquisa do Ministério da Educação entre esses jovens para verificar a procura. O gesto dos estudantes, Pais (2005, p. 65) nomeou *performatividades*.

que, em última instância, servem para o estabelecimento de consensos e promoção de ajustes já intencionados pelos poderes dirigentes dos grupos ou instituições. Estes necessitam conquistar adesão de seus membros e para isso promovem essa participação de ajustamento como canal para a promoção de mudanças verticalmente concebidas (CARRANO, p. 87).

Desse modo, podemos refletir sobre a contraditória ideia de que o jovem seria “apático politicamente”. Muitas responsabilidades são atribuídas aos jovens em relação à escolha iminente de se tornarem: escolha de carreira profissional, a preparação para o mercado de trabalho, às vezes contribuição financeira para o sustento da família, etc. Ao mesmo tempo, toda sua experiência e pontos de vista sobre o mundo, de infância inclusive, lhe são invalidados sob a justificativa de imaturidade. E assim como ocorre com as crianças, grande parte das políticas voltadas para a juventude também não partem do diálogo com seu real público, de seus anseios e aspirações, mas do olhar adulto *sobre* o jovem. Isso reduz sua confiança nos modos tradicionais de ação política e em seus representantes oficiais.

Ainda segundo Carrano (2012, p. 91) “os jovens tendem a se engajar mais em causas do que em instituições”, pois estes espaços lhe permitem participar efetivamente de processos decisórios e verificar os resultados de sua atuação em curto prazo. Essas possibilidades de participação e engajamento dos jovens partem do exercício da sua autonomia para a recusa ao “participacionismo pedagógico”, que desconsidera suas identidades plurais e a construção de seus próprios espaços de aceitação e autoafirmação enquanto atores sociais. Um exemplo proeminente da autonomia dos jovens em busca de seus espaços de participação foram as ocupações estudantis que ocorreram no Brasil em 2015 e 2016 (ver anexo III).

Partindo desse ponto e com base nos autores com os quais dialogamos, elencamos a seguir algumas condições que são fundamentais para a criação e manutenção de espaços participativos para crianças e jovens como um processo contínuo e complementar na perspectiva de formação para a ética de modo a assegurar:

- Respeito à cultura da criança e do jovem, com suas diferenças e singularidades;
- Criação de estratégias de mediação que evitem a “adultização” ou “infantilização” dos sujeitos;

- Atenção às demandas que já fazem parte do seu contexto;
- Oferta de conteúdos que valorizem a diversidade e mobilizem a atenção;
- Emprego de formas de comunicação/linguagens e expressão que respeitem seu estágio de desenvolvimento e estimulem suas capacidades;
- Valorização de suas habilidades e incentivo ao desenvolvimento de novas;
- Promoção da autoria da criança e do jovem por meio de exercícios que sejam adequados a sua faixa etária;
- Estímulo à autonomia e autogerenciamento individual e coletivo;
- Acesso e mediação às ferramentas e técnicas necessárias para a participação;
- Reconhecimento de suas competências de interação social e de sua agência nos processos de formação;
- Mobilização de outras agências que possam garantir a continuidade desses espaços.

Pensando na escola enquanto o espaço onde as crianças e jovens são introduzidos ao mundo “dos adultos”, é fundamental que nela se construam espaços com essas condições, garantindo assim uma formação ética e crítica para o exercício da cidadania no futuro, em contextos nos quais esses espaços e tempos não estão mais tão delimitados ou assegurados.¹⁷ Autores como Hermann (2005) indicam a experiência estética como um caminho possível a ser trilhado para uma formação ética. A seguir trataremos mais detalhadamente sobre esse diálogo entre a formação ética através da participação estética.

2.5 REVER A ÉTICA ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Há inúmeras críticas à mídia comercial e seu discurso homogeneizante que parte das categorias sociais mais favorecidas e exclui ou reduz a alteridade ao estereótipo (MENDES JR, 2010; FISCHER, 2015, por exemplo). Porém, muitos dos discursos modernos de “inclusão social” pautados pela racionalidade atuam no apagamento da

¹⁷ Conforme aponta Carrano, o tempo investido no trabalho (e no deslocamento) é um dos principais motivos da baixa adesão dos adultos à participação política. Portanto, “o aumento da idade coincide, então, com a diminuição das oportunidades e disposição para a participação e o engajamento militante” (2012, p. 95).

dimensão da diferença entre o eu e o outro. Esse “apagamento” está enraizado nos processos educativos tradicionais através de uma visão ética, que conforme dialogamos com Hermann (2005) na seção anterior, se relaciona à crença de que a base cognitiva é suficiente para delinear um julgamento moral, para que o sujeito aceite as leis “universalmente válidas” e continue produzindo essa norma, independente do contexto.

Perceber as formas de “ser e estar no mundo” com seus contrastes e singularidades culturais através das experiências estéticas que ativam nossa sensibilidade possibilita a revisão da ética no acolhimento das diferenças, buscando reconhecer o outro enquanto alteridade e não apenas como outro “eu”. Como aponta a Hermann (2005),

esse modo de interpretação pode favorecer o desenvolvimento de uma sensibilidade que force a revisão de nossas convicções, atue de modo expressivo nos momentos de conflito moral e permita integrar uma variedade de experiências numa nova unidade menos rígida (ibid., p. 70-1)

Ainda nessa linha é possível dialogar com Dewey (2010, p. 84), para quem “a experiência é a arte em estado germinal”. Nesse sentido, as manifestações artísticas ao passo que transmite uma experiência de mundo do autor, podem servir para que o sujeito espectador/leitor crie sua própria experiência enquanto um ato de “recriação significativa” a partir dos seus sentidos: a experiência estética. É importante acrescentar que, para Dewey, esse tipo de experiência de produção da arte extrapola dados da realidade, desestruturando *habitus* à medida que apresenta novas formas de perceber a realidade de ser/estar no mundo, estendendo esse processo à reflexão moral.

Quando Larrossa (2011, p. 10) pensa a experiência da leitura como uma maneira de “transformar minha própria linguagem, a falar por mim mesmo, ou a escrever por mim mesmo” ele está considerando que essa experiência permite falar o que antes não poderia ser falado porque não fazia parte do campo simbólico do sujeito. Podemos estender essa ideia a outros modos de expressão cultural, como as imagens, por exemplo, que através desses processos de reconhecimento, proporcionam ao sujeito a possibilidade de uma experiência antes inenarrável ganhar forma, cor, textura e um potencial de serem compartilhadas.

Se “ninguém é consciente do que é até se confrontar com a alteridade” (STEINER e LADJALI, 2005, p. 37 *apud* DUSSEL, 2009, p. 359), perceber-se também a importância dessas experiências estéticas na

construção das identidades, pois elas partem de um “outro” e a partir delas podemos encontrar formas simbólicas para compreender a nossa própria experiência.

Nesse sentido, é importante considerar o risco da experiência estética que não têm em seu horizonte a ética sensível vislumbrada por Freire (2015). Ao contrário de produzir espaços de pertencimento ampliados, a estetização do sofrimento e da violência contra uma alteridade desumanizada é uma estratégia política pautada por um discurso de construção de uma identidade coletiva restritiva (a partir de um grupo dominante) contra um inimigo comum (aquele que não partilha, por exemplo, de suas características físicas). Benjamin (1994, p. 196) verifica esse artifício no discurso nazista que culmina na perseguição às minorias antes e durante a II Guerra Mundial: “eis a estetização da política, como a pratica o fascismo”.¹⁸

Para o autor, a resposta à estetização da política é a “politização da arte”. Politizar a arte é propor a reflexão da ética “sensível” através dela, uma forma de questionar essas afirmações que se pretendem universais e/ou criam padrões e marginalizam quem não se enquadra neles. Em tempos nos quais a cidadania é ameaçada, é comum que artistas manifestem seu pensamento crítico acerca da “estetização da política” através de suas obras, como ocorreu na América Latina nos períodos ditatoriais do século XX.

Todavia, essas experiências estéticas para a reflexão da ética são dependentes do capital cultural do sujeito. A relevância dessas experiências estéticas na história nos alerta para a importância do desenvolvimento de uma formação crítica na recepção dessas manifestações, em especial às imagens que tanto se destacam na era das TICs. Contudo, os processos tradicionais de educação classificam tais experiências como secundárias e distanciadas da formação ética.

Proporcionar essas experiências estéticas na escola é uma forma de instaurar o “paradigma do sensível” que Sodré (2012) menciona em sua proposta de *reinvenção* da educação. Se mediada por espaços participativos éticos, voltado para a liberdade e autonomia do agir criativo, onde tem valorizado seu modo de “ser e estar no mundo” tais experiências podem ampliar os espaços participativos para horizontes

¹⁸ A propaganda do discurso nazista foi muito baseada nas artes, em especial no cinema. *O triunfo da vontade* (Leni Riefenstahl, 1935) é um dos filmes de propaganda mais conhecidos pelo emprego de inovações técnicas na construção de um discurso de apoio ao nazismo. Essas técnicas influenciaram muitos documentaristas, mas em especial a publicidade.

éticos, na criação de imagens que, em contraponto às imagens da mídia, produzem inclusões sem o apagamento das diferenças.

Com a perspectiva da mídia-educação, do *saber, fazer e refletir para, com e através* das mídias, podemos pensar nesses espaços de participação “ético-estética” enquanto processos formativos que estimulem, por exemplo, a cidadania midiática. Para tanto, um dos caminhos que podemos trilhar é através da sensibilização através do cinema, pois como demonstra Fresquet,

o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante no espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto. Ao mesmo tempo, essa janela vira espelho e nos permite fazer longas viagens para o interior, tão ou mais distante de nosso conhecimento imediato e possível. A tela do cinema (ou o visor da câmera) se instaura como uma nova forma de membrana para permear um outro modo de comunicação com o outro (com a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, dos sistemas) e em si próprio. (FRESQUET, 2013, p.19).

No contexto de “convergência dos meios” (MACHADO, 2007, p. 58) – no qual as fronteiras entre as diversas manifestações artísticas se diluem à medida em que passam a compartilhar modos de produção, suportes, economia, tecnologias de reprodução, espaços e públicos – podemos partir das imagens de um meio sem limitar as reflexões a ele. A membrana instaurada pela tela do cinema (ou o visor da câmera), conforme nos aponta Fresquet (2013), quando mediada por uma reflexão crítica, não é rompida com a tela preta, mas se faz presente no contato com outras imagens que permeiam nosso cotidiano.

O trabalho com cinema, no geral, demanda um pensamento complexo e coletivo, onde se estabelecem relações de escuta, negociação, consensos e aceitação do espaço do outro. No próximo capítulo nos aprofundaremos nas possíveis experiências estéticas através do cinema, especialmente na sua interlocução com a formação cidadã, tendo em vista a construção de espaço participativo onde as crianças e jovens tenham acesso às ferramentas e linguagem para produção e reflexão crítica.

3 APROXIMAÇÕES ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO

Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos (LARROSA, 2004, p. 24).

Ao refletir sobre os diferentes entendimentos a respeito do cinema – arte, indústria, prática social, linguagem, construção de pensamento, entre outros – neste trabalho nos referimos ao cinema enquanto a experiência que se pauta por um sentido dado ao modo de fazer e refletir sobre as imagens. Alguns dos autores e projetos mencionados neste texto considerem a produção das crianças e jovens como apenas pertencente ao campo do “audiovisual”, seja pelo conceito de cinema, pela simplicidade da experiência ou pela qualidade técnica dos equipamentos utilizados. Todavia, neste trabalho nos alinhamos com algumas de nossas referências (FRESQUET, 2007, 2013, 2014, 2017, MIGLIORIN, 2014, 2015, MIGLIORIN; PIPANO, 2016) ao tratar o cinema como um meio expandido e possível em condições não “formais” ou ideais no sentido de valorizar também a participação das crianças e jovens na construção de uma experiência com cinema própria, única e que contemple sua cultura infantil/jovem.

Como bem nos recorda Michaud (2014, p. 17), a palavra cinema é fundamentalmente polissêmica, pois “aplica-se, ao mesmo tempo, a um sistema de formas e a um lugar”. Neste capítulo tentamos nos aproximar do que seriam essas possíveis formas e lugares de cinema no contexto de convergência dos meios, sempre com o horizonte da possível experiência na sala de aula. Reunimos alguns autores que têm se dedicado ao diálogo o cinema e a educação, considerando o potencial do fazer cinematográfico na dimensão educativa, social e política. Desse modo, buscamos contextualizar historicamente esse diálogo, mostrar as diversas abordagens dentro das possibilidades estruturais e introduzir algumas experiências que exploram o potencial do cinema dentro dos espaços educacionais no Brasil e localmente, identificando formas de participação desencadeadas por tais iniciativas. Esse pequeno panorama orienta um pouco de nosso percurso para a construção da abordagem de nossas oficinas da pesquisa empírica na perspectiva da mídia-educação para contemplar as dimensões do “saber, fazer e refletir” (FANTIN, 2007, p. 06) *com, para e através* do cinema.

Uma experiência no Cine Dona Chica

Há alguns anos existia em Florianópolis um cineclube à beira-mar. O “Dona Chica” funcionava no Rancho da Canoa, na praia do Campeche todos os sábados – exceto quando chovia ou durante a temporada da pesca da tainha. A tela para projeção ficava em frente à porta do rancho, mas não era grande o suficiente para cobri-la. As cadeiras de plástico eram espalhadas na areia e duas caixas de som ocupavam as laterais do espaço reservado ao público.

O cineclube já estava na ativa há algum tempo quando finalmente consegui ir numa sessão. Naquele dia, o céu estava limpo e todas as cadeiras foram ocupadas. Eu fiquei sentada na última fileira. Antes de começar o filme, o cheio de pipoca recém-estourada se misturou à maresia. Todo mundo ganhou um saquinho, cortesia da padaria do bairro que também alocava um cartaz com a programação mensal do Dona Chica. Tudo na parceria.

A produtora iniciou a sessão agradecendo aos apoiadores e apresentando o projeto para os novos visitantes, explicando que naquele mês todos os filmes exibidos foram produzidos em Florianópolis. O filme do dia era uma produção de um surfista e videomaker local sobre uma das moradoras mais antigas da comunidade. Dava para notar que o equipamento era simples, a imagem e o som não tinham tratamento.

Porém, algo único acontecia naquele cineclube. A luz da lua, como numa correção de cor ao vivo vinha compor as cenas. E o som do mar, persistente, derramava-se sobre as memórias narradas pela personagem. Ambos conferindo àquele momento um caráter de singularidade. Mesmo que esse filme fosse exibido outro dia, ou em outro espaço, o som e as imagens não seriam as mesmas.

Fim. Muitos aplausos. Diretor e protagonista presentes para uma longa troca com o público orgulhoso de ver a vizinha na tela. Mas Dona Chica não sobreviveu às confabulações políticas, pois dependia do equipamento emprestado da prefeitura. Mas se você for hoje à praia do Campeche, vai sentir na areia as marcas dos pés ansiosos, esperando começar o próximo filme feito na cidade.



Figura 1 – Cine Dona Chica na Praia do Campeche (Florianópolis, 2012).

Fonte: Arquivo da pesquisadora

3.1 A DIVERSIDADE DA(S) EXPERIÊNCIA(S) COM CINEMA

O lugar do cinema, no seu início, não era um espaço exclusivo e propício para uma experiência de imersão. Ainda assim, não se narra sua história sem mencionar o episódio em que o público se alvoroçou no Salão do *Grand Café* em Paris na iminência do choque com um trem que saía da tela. Desde então, o cinema – enquanto essa experiência coletiva de “se deixar conduzir” pelo movimento das imagens – habitou tanto grandes quanto modestas instalações. Quando se mostrou economicamente atrativo, o cinema ganhou salas com sua suntuosidade teatral e qualidade inegável de som e imagem que promovem o que Mauerhofer (1983, p. 375) descreve como “situação-cinema”: a situação ideal promovida pelas condições técnicas e estruturais que nos permite uma sensação de isolamento da realidade na sala de cinema.

Por outro lado, o cinema também nunca deixou de ocupar outros tantos lugares que não têm esse fim exclusivo, possibilitando então outras experiências com distinções e similaridades à situação-cinema. Especialmente com a ascensão do vídeo e dos projetores digitais, espaços abertos como praças, parques (e até a praia, como no caso do *Dona Chica*) ou fechados como salões paroquiais, associações de moradores e, principalmente escolas, são adaptados para a projeção de filmes. Em muitos contextos onde não há interesse comercial na abertura de uma sala própria, esse cinema *que ocupa* outros espaços é a única experiência possível.¹⁹

Podemos afirmar que uma “experiência de cinema” ocorre na relação do sujeito passional (espectador/público) ao conjunto de fatores externos (filme, infraestrutura, mediação ou condições de produção). Ainda que essa estrutura seja a mesma, duas pessoas nunca terão a mesma experiência de cinema e jamais apreenderão ao mesmo filme de uma única maneira, pois cada um traz suas experiências previamente adquiridas. Assim como na experiência de leitura analisada por Larrosa (2004), a experiência do cinema é imprevisível, já que nunca sabemos como nossa experiência prévia vai se relacionar com aquilo que está na tela – e ao nosso redor naquele momento. Segundo o autor, isso ocorre

porque a abertura que a experiência dá é a abertura do possível, mas também do impossível, do

¹⁹ No Brasil, por exemplo, segundo levantamento de 2016 do Observatório de Cinema e Audiovisual (OCA-Ancine) há apenas 3.160 salas de cinema, grande parte distribuída apenas entre os grandes centros e capitais.

surpreendente, do que não pode ser. Por isso a experiência sempre supõe uma aposta pelo que não se sabe, pelo que não se pode, pelo que não se quer. A experiência é um talvez. Ou, o que é o mesmo, a experiência é livre, é o lugar da liberdade (LARROSA, 2004, p. 19).

Considerando as múltiplas possibilidades de apropriações do cinema enquanto “sistema de formas” (MICHAUD, 2014), é possível produzir também múltiplas “experiências de cinema” a partir da resignificação das imagens em movimento. Muitos artistas desde a criação do cinematógrafo perceberam nesse aparato o potencial de criação de obras que provocam experiências sensoriais mais intensas do que o formato estático da pintura, da fotografia, da escultura, etc. Diversos estudiosos também destacaram as mudanças nas formas de percepção provocadas pelo cinema desde sua invenção até os dias de hoje (BENJAMIN, 1994; MORIN, 1970).

Mas é no contexto da convergência dos meios, quando o vídeo se populariza que os artistas visuais passam a se apropriar com mais facilidade e utilizar o cinema em experimentos conceituais de formas e sons para serem projetados em televisões, telas translúcidas e objetos diversos. Nesse cenário, Youngblood (1970) cria o termo “cinema expandido” para ampliar as fronteiras do cinema para além das possibilidades de se contar uma história, incluindo outras formas de criação com imagens em movimento. Consequentemente, a relação do público com o cinema também se expande tanto pelo lugar que ele passa a habitar – museus e galerias, como pela maneira como vai se relacionar com esse novo público, que também estará em movimento pelo espaço e segundo seu próprio ritmo.

Muitos autores adotam o termo “cinema expandido” para falar de uma experiência ampliada de cinema (MACHADO, 2007, DUBOIS, 2012), inclusive na sala de aula (FRESQUET, 2017), sujeita a atravessamentos (entrada de pessoas, sons dos outros espaços, luz, etc.) que não garantem uma situação-cinema tal como uma sala de exibição propicia. Outros ainda criticam essa ideia promovida pela intermedialidade como uma “diluição metodológica” do dispositivo cinematográfico (RAMOS, 2016, p. 18), caracterizando o cinema como o “campo estável” às forças da convergência. Ramos (2016) insiste numa experiência de cinema que se pauta pela falta de controle do público sobre aquilo que se assiste e designa situações precárias como um “modo corrompido de ver os filmes” (CASETTI, 2015 *apud* RAMOS, 2016).

Por sua vez, Michaud (2014) concebe essa relação por outro viés, diferenciando a experiência do cinema da sua desmaterialização, ou seja, a substituição do aparato tangível da câmera, da película, do projetor e da tela por uma reprodução num dispositivo que não exclusivamente cinematográfico – como o *smartphone*. O autor propõe que se repense a história das imagens em movimento, considerando o cinema como sua origem, lembrando que nesse primeiro momento não havia um espaço consolidado e o cinema dividia o palco com outras formas de arte nos teatros de Vaudeville.

Assim, para o autor também é possível acrescentar outras continuidades a essa história das imagens em movimento. A partir dessa ideia, podemos por exemplo estabelecer relações entre o cinema conceitual de Dziga Vertov dos anos 1920 e as propostas de cinema experimental sobre urbanidades expostas nas galerias de arte. Bem como, analisar os efeitos que essas formas não narrativas provocam sobre a concepção de filmes comerciais para sala de exibição e vice-versa. É possível pensar também nas consequências dessa imbricação sobre o público. Na galeria e em outros espaços o corpo do sujeito espectador muda de posição estabelecendo seus ângulos e ritmos sobre as imagens. Porém, no cinema a posição estática do corpo tampouco reduz o sujeito a um papel passivo, como já comentamos. Para Michaud,

se o espectador ocupa um lugar fixo, ele o faz unicamente no plano físico, e de modo algum como sujeito de uma experiência estática. Ele está permanentemente em movimento, na medida em que seu olho se identifica com a objetiva da câmera, que muda incessantemente de lugar e direção (2014, p. 25).

A própria ideia de cinema se pauta pelo próprio sujeito ativo, pois a montagem do filme se vale de detalhes que juntos constituem uma totalidade, um sentido, uma continuidade de tempo e espaço. Apesar de Ramos (2016, p. 20) insistir na experiência do cinema pela falta de controle do público, o autor admite que a montagem, o trabalho de costura das imagens, é o processo que vai qualificar o filme como tal, que determina uma duração e um fim para o qual se encaminham todos os planos. Michaud (2014, p. 11) considera o filme “como um modo de pensar as imagens” e um sistema de representação que existe independente da materialidade ou não do cinema e da experiência da projeção. Ao ver o filme na tela, também projetamos sobre ela algo que

nos é interior, que parte da nossa imaginação (BRANN, 1991 *apud* GIRARDELLO, 2011), pois nosso fluxo de pensamentos é contínuo mesmo durante o filme. Podemos sentir o tempo distender-se ou alongar-se pela composição entre som e imagem mais rápidos ou lentos, e isso ocorre apenas porque nossa imaginação interpreta o que vemos.

É na montagem que se cria um sentido para o filme e, ainda que se pense também numa intencionalidade para sua experiência – em uma sala de última geração, por exemplo – a não materialidade vai possibilitar que a partir dele múltiplas experiências possam ser produzidas a partir desse filme.

Assim, o que recordamos de uma experiência de cinema nunca se resume apenas ao filme em si, mas também algo que perdura em nossa memória e nas interações com o espaço onde se dá a experiência. Por essas interações, Maerhofer pensa o cinema como um meio-caminho entre o cotidiano (realidade) e o sonho pessoal, e por isso conclui que “a experiência do cinema canaliza a imaginação, dando-lhe ainda o alimento de que tanto necessita” (1983, p. 379).

A presença da variedade de experiências com cinema – sejam elas de fruição, crítica ou criação – faz-se importante para garantir que os pequenos encontrem nas formas simbólicas à sua volta aquilo que precisam a cada momento e pertinência em relação à singularidade da trajetória de cada indivíduo e dos traços da cultura em que ele se insere. (...) é necessário que as crianças consigam encontrar em seu caminho diário essas diferentes histórias e diversas maneiras de contá-las, para em meio à variedade de filmes terem a chance de experimentar justamente aquela que pode ajudá-las a viver cada momento seu com mais segurança e sentido (GIRARDELLO, 2011, p. 136).

Como já mencionamos no capítulo 2, a oferta de imagens que a mídia em geral disponibiliza não contempla essas questões apontadas por Girardello (2011). Ao contrário, reforçam estereótipos que impõe padrões (de feminilidade para a mulher e masculinidade para homem, por exemplo) que vão contribuir para a manutenção da ordem social (cada um cumprindo seu papel) à medida que são “naturalizados”. E aqui é importante reafirmar o papel da escola na desconstrução dessas referências e na oferta de uma experiência qualificada tanto na dimensão de fruição, crítica e criação em processos de mediação que se preocupem

com uma construção ética dentro dos processos estéticos em contraposição a essas forças que atuam para o apagamento da diferença enquanto singularidade do sujeito.

Nas próximas seções partirmos para o diálogo com as possíveis formas de mediação dessas experiências em processos formativos, desde a fruição de imagens no cineclubismo até sua entrada na escola. Passaremos para uma breve análise sobre os reflexos desses diálogos nas políticas públicas para conhecer então algumas iniciativas que ocorrem/ocorreram no Brasil que tem um horizonte ético “sensível” no olhar a opacidade da tela do cinema buscando a percepção da/na alteridade.

3.2 O POTENCIAL DO CINEMA NOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Historicamente, conforme nos recordam Duarte e Gonçalves, a aproximação entre cinema e educação acontece pela compreensão do potencial do cinema “como instrumento de formação político-ideológica” (2014, p. 35). Graças à difusão do cinematógrafo, poucos anos após sua invenção, foi possível criar espaços de exibição alternativos que buscavam criar “experiências de cinema” em locais onde não havia salas exclusivas para tal fim. Além de tornar acessível uma programação mais diversificada numa empreitada para formar um público para o cinema. Assim, nos anos 1920, o cineclubismo surge em diversos países com o desejo de compartilhar filmes e “novas formas de pensar o cinema” (DUARTE; GONÇALVES, 2014, p. 38) através do diálogo entre o público após as exibições.

No Brasil, o movimento cineclubista tem início com o *Chaplin Club* no Rio de Janeiro, seguido por iniciativas que surgem dentro da Universidade, como o *Clube de Cinema* fundado por Paulo Emílio Salles Gomes, Décio de Almeida Prado e Lourival Gomes Machado em São Paulo. Alguns cineclubes tornam-se centros de organização política, por isso acabam desmantelados durante os períodos ditatoriais. Todavia, mantêm-se articulados aqueles geridos por ou em parceria com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que desde 1936 atuava na distribuição de filmes no país, promovendo formações e publicando material sobre cinema especialmente nas escolas católicas (MARTINS; VIANA, 2012).

Por dedicarem-se a explorar o potencial dos filmes no diálogo entre suas dimensões ética e estética por meio de discussões e reflexões, os cineclubes tornam-se espaços que gestam ações políticas e educacionais.

Como ocorre na França, quando em 1951, os membros de alguns cineclubes parisienses unem-se a críticos e cineastas para compor a revista *Cahiers du Cinema*²⁰, que trouxe grandes contribuições ao meio, defendendo o cinema como uma expressão artística autônoma em relação às outras artes e literatura.

É na França também que décadas depois surge uma proposta inspiradora para a introdução de cinema na escola. No ano 2000, o cineasta e professor Alain Bergala parte em uma missão institucional²¹ para levar artes (o cinema inclusive) para as escolas francesas em um sentido não-tradicional, “uma experiência de outra natureza que não a do curso localizado” (2008, p. 30). O autor busca na pedagogia das artes princípios para uma vivência de alteridade que não pode ser transmitida num discurso, mas pelo fazer. Desse modo, a vivência não sensibiliza a todos da mesma forma, mas busca estimular outras capacidades como intuição e senso crítico.

O autor considera importante ver o cinema como arte e o filme como uma “marca final de um processo criativo”: “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” (BERGALA, 2008, p. 30). E para explorar essa possibilidade, propõe a oferta de filmes alternativos aos comerciais, para os quais as crianças já possuem um olhar treinado. Desse modo, não é subestimada a capacidade intelectual das crianças e jovens e é oferecido um repertório diverso, com olhares e narrativas plurais sobre o mundo que inspiram também a diversidade nos processos criativos.

Imerso nessa proposta, Bergala se depara com um modelo escolar que não tem a abertura necessária para o tipo de encontro “caótico” com a arte como ele previra. Segundo o cineasta, “por sua natureza, a instituição tem a tendência de normalizar, amortecer e até mesmo absorver o risco que representa o encontro com toda forma de alteridade, para tranquilizar-se e tranquilizar seus agentes.” (BERGALA, 2008, p. 30). Apesar disso, sua experiência bem-sucedida inspirou e continua inspirando iniciativas ao redor do mundo.

²⁰ A revista passou por diversas reformulações mas continua sendo editada. André Bazin, Claude Chabrol, Jean-Luc Godard, Jacques Rivette, Eric Rohmer e François Truffaut foram alguns dos colaboradores.

²¹ A pedido do então Ministro da Educação Jack Lang, Bergala desenvolveu um projeto de cinco anos para renovar o ensino de artes nas escolas públicas francesas. O relato desse processo originou o livro “A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola”.

Por outro lado, Migliorin (2014, p. 103) vê na escola um “espaço de risco” e inventividade desejáveis para uma viagem entre mundos, para a partilha de olhares que o cinema promove. Especialmente porque não há uma trajetória única para esse mundo que possa ser ensinada aos alunos, já que o cinema é uma invenção incompleta que cada um de nós “habita” com nossa memória e experiência. Uma vez que,

a imagem constrói algo a ser percebido, ao mesmo tempo em que algo se altera nessa percepção. O fundamental aqui é entendermos que não há imagem sem esse duplo gesto que constitui uma imagem indivisível, que não tem como retornar à pura escritura ou ao real (MIGLIORIN, 2014, p. 102).

Para muitas crianças e jovens a escola, e em especial a escola pública, é o único espaço onde podem ocorrer encontros com as artes. Ou o primeiro encontro das crianças com o cinema, como observa Fantin (2011). Nesse sentido, o ensino das artes e os encontros com cinema na escola podem se configurar também como uma forma de minimizar desigualdades de capital cultural provocadas pela origem social dos alunos. Pois como observa Napolitano (2008), o cinema na escola pode vir ao encontro da cultura cotidiana e ao mesmo tempo, a cultura *elevada*, pois o cinema é espaço que propõe diálogo entre a estética, o lazer, ideologias, etc.

Ismail Xavier propõe que para termos uma compreensão da dimensão educativa dos filmes é preciso pensar o cinema do cinema como “linguagem mobilizadora e desestabilizadora de nossas certezas” (2008, p. 14). Mais do que se restringir ao próprio filme, o autor considera importante a condução que se faz a partir dele, pois toda experiência do cinema parte de escolhas que carregam uma proposta de formação, um ponto de vista sobre o mundo. Por isso, todo filme pode provocar uma reflexão não apenas sobre a sua linguagem, como também sobre as questões que são colocadas em foco nas suas imagens.

O cinema propicia um encontro com outras culturas e assim é possível pensar numa ampliação de repertório e diversificação dos gostos, além de oferecer outras possibilidades para apropriação e inspirações para criação. Logo, Fresquet concebe a introdução do cinema na escola como “uma possibilidade de fazer e de refletir sobre exercícios de emancipação intelectual, afetiva e estética enquanto ampliamos o repertório e

alargamos as possibilidades de escolha do que o acervo cultural de cada um oferece” (2014, p. 69).

Além da dimensão da arte e da experiência estética, a presença do cinema escola também possui um viés sociológico, pois o cinema instiga o contato com o *outro*, com o diverso. O cinema é um poderoso documento histórico, pois guarda a memória da expressão da personalidade cultural, dos valores educativos, artísticos e científico dos povos. Além de preservar o próprio modo de “fazer cinema”, a linguagem e referências de um período da história. Através da partilha do olhar proporcionada pelas imagens em movimento nós conhecemos outros territórios e somos convidados a nos colocar no lugar do outro, sensibilizando-nos com sua condição. Para Migliorin (2014), a partir daí, é possível também reconhecermos-nos nesse outro.

Pensar na relação do cinema com a educação é, de alguma maneira, acreditar numa determinada potência no cinema, na capacidade que o cinema tem de intensificar certas invenções de mundo, ou seja, na possibilidade que o cinema tem de tornar comum o que não pertence ao espectador. O que é tornar comum? É trazer para o que eu entendo como sendo o *meu mundo que não me pertence*, algo que está distante: as formas de vida, as formas de ocupar o espaço, habitar o tempo. É construir o que é do outro, com o que não me pertence, um mundo de copertencimentos (MIGLIORIN, 2014, p. 99).

Ampliando essa relação entre cinema, reconhecimento e alteridade, Fischer e Marcello (2016) associam ao aprendizado que se dá nos encontros com o cinema, “uma forma particular de educação do olhar, cujo foco diz respeito a uma formação ética e ao mesmo tempo estética, em cujo centro estão inseparáveis, questões que nos convocam a pensar sobre nós mesmos” (2016, p. 13). Esse movimento de pensar ou de ver a si mesmo parte da alteridade que encontramos no cinema, não necessariamente estrangeiridade – como é o caso do projeto ao qual as autoras se referem, mas pelo fato do filme trazer uma imagem exterior, incomum ao cotidiano que provoque “estranheza”.

Para garantir esses fluxos de encontros e “estranhezas”, é importante ainda refletir sobre a mediação que ocorre na escola. Franco (2014) retoma a ideia de que “qualquer filme é educativo”, pois a ação educativa está na relação que cada pessoa estabelece com ele. Essa

relação pode ser criada por um mediador, professor, mas vai ser pautada pelas experiências pessoais anteriores que, por sua vez, não influenciará duas pessoas da mesma forma. Para tanto, é necessária uma seleção de obras adequadas à faixa etária, infraestrutura e a dedicação de um tempo livre para essa experiência diferente daquele destinado ao consumo de outras mídias, além da garantia de um espaço de diálogo e fruição pós-filme, onde se dão as trocas e ampliam-se as possibilidades de identificação e reconhecimento.

A abordagem crítica dos filmes numa concepção integrada que contenha o “saber, fazer e refletir” (FANTIN, 2007, p. 06) envolve o que Bergala expõe como segunda hipótese-cinema a “passagem ao ato” ou realização (2008, p. 34). A realização aqui não é dissociada da dimensão da leitura crítica e apropriação das referências e também não extrapola as condições reais da escola. “Mesmo em situação escolar, é preciso ter um pensamento da economia geral do pequeno filme empreendido, e isso também faz parte de uma educação para o fazer cinema.” (BERGALA, 2008, p. 181). Assim, o aluno-espectador também pode ter da experiência estética da criação que têm papel essencial na construção de significados no processo cognitivo.

Fantin propõe pensar o cinema no contexto da mídia-educação e nesse sentido, compreendê-lo “a partir de diversas dimensões estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas – inter-relacionadas com o caráter instrumental” (2007, p. 01). A ideia retoma os princípios da mídia-educação na perspectiva de “educar com”, “para” e “através” do cinema pensando nele como um meio de comunicação e de expressão de pensamentos e sentimentos.

No fazer cinematográfico, a mediação do adulto, seja professor ou profissional do cinema funciona como um gatilho, apresentando dispositivos e facilitando o contato com os aparatos técnicos para instigar a imaginação das crianças e jovens. Quando professor não possui todo o conhecimento técnico necessário para a produção do filme, os alunos que já possuem afinidade com essas questões podem assumir uma participação maior no grupo. Isso tensiona a relação hierárquica estabelecida na sala de aula e pode estimular o professor a rever suas práticas de ensino, especialmente porque a produção de um filme exige uma postura dialógica, muito mais do que a explicativa. Através do diálogo ocorre a troca de impressões, experiências e motivações para a produção do filme (FRESQUET, 2013, MIGLIORIN, 2015).

A produção de cinema na escola estimula um movimento de reorganização dos alunos, no qual o potencial de cada um é considerado a partir de outras iniciativas e modos de expressão como sensibilidade,

capacidade de escuta, autonomia nas decisões, etc. O que vai ao encontro de uma experiência de construção horizontalizada no grupo, desfazendo a hierarquização de inteligências comumente encontrada nas salas de aula quando o trabalho é pautado apenas pela língua escrita ou falada (BERGALA, 2008).

Inspirada em Bergala e considerando sua experiência no *Cinema para Aprender e Desaprender* (CINEAD),²² Fresquet (2014, p. 73), propõe a inserção de alguns limites para a criação dos alunos, propondo uma situação inicial que aproxima o fazer cinematográfico de um “jogo”. Assim, minimizam-se as dificuldades e desgastes gerados numa produção que, para alcançar um resultado correspondente à ideia inicial, demanda muitas locações, tempo e equipamentos que não são acessíveis ao contexto escolar. Com a transformação do processo, a diversidade das obras aumentou, pois foram incitadas outras escolhas que não se pautam por referências na mídia comercial. Para a autora,

ao começar a pautar algumas “regras do jogo”, o jogo de filmar ficou mais interessante, e de fato emergiram algumas ideias diferentes. O desafio de incluir elementos da linguagem como elementos de criação deu indícios da riqueza que o processo criativo ganha quando demarcamos ludicamente a criação com simples “limites” (FRESQUET, 2014, p. 80).

Nessa perspectiva, Fresquet (2013) fala sobre o *Minuto Lumière*, um exercício hoje reproduzido em diversos contextos de oficina e de formação em cinema. A proposta é uma viagem no tempo para experimentar as limitações técnicas que Louis e August Lumière enfrentaram ao produzir seus primeiros filmes. Considerando que os rolos de filme eram curtos, não havia aparato para a gravação de som e que o cinematógrafo era fixo, propõe-se que um desafio para filmar um plano que tenha até um minuto, sem som e com a câmera fixa. Assim, o foco da proposta está no que o autor chama de “gestos fundamentais” para o

²² O projeto surgiu em 2006 na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) reunindo professores, alunos da graduação e pós-graduação. A coordenadora do CINEAD, Adriana Fresquet (2014, p. 68) define como objetivo a “introdução a experiência de cinema com professores e estudantes”. Uma das principais ações do projeto foi a criação, em 2008, da Escola de Cinema do CAp (Colégio de Aplicação/UFRJ) que funcionou como piloto para a implantação de escolas de cinema em escolas da pública do Rio de Janeiro.

“fazer cinematográfico”: a escolha do que gravar, a disposição da câmera frente a esse objeto e no momento de “ataque” em que se inicia a gravação.

Os *Minutos* produzidos nesses contextos podem desencadear inúmeros processos na construção de conhecimentos acerca do cinema. Pode-se conceituar o plano cinematográfico e ao mesmo tempo discutir as escolhas de cor, luz, perspectiva, ângulo e distância na composição do quadro, aproveitando para evidenciar que toda imagem parte de uma escolha. Outra possível análise a partir dos *Minutos* é a questão da sensação de distensão/encurtamento do tempo em relação ao movimento dos elementos na tela e à ausência de som. Os desdobramentos do exercício são inúmeros, pois além das discussões que os *Minutos* suscitam sozinhos, a possibilidade de combiná-los e ressignificá-los para criar uma história, por exemplo, vai englobar muitas outras questões pertinentes ao cinema.

A realização de um filme – mesmo que parta de um *Minuto Lumière* – é sempre uma experiência coletiva, pois todas as áreas envolvidas no processo precisam estar em diálogo para a construção de uma única obra. Quando um aluno grita “ação”, o que ecoa é todo um processo criativo de reunião de referências, discussão, decisões, etc. Essa experiência para a escola amplia as possibilidades de participação dos alunos não só dentro do grupo, como também nas negociações com a direção da escola, com colaboradores e com outros alunos. “Em situação escolar, o objetivo primeiro da realização não é o filme realizado como objeto-filme, como “produto”, mas a experiência insubstituível de um ato, mesmo modesto, de criação” (BERGALA, 2008, p. 173).

Nesse sentido, enfatizamos a importância de “reafirmar a presença do audiovisual na escola como parte da formação humana na sociedade atual, cujo fenômeno comunicativo global assume uma importância cada vez maior.” (FANTIN, 2014, p. 54). Quando se dá oportunidade às crianças e aos jovens para o desenvolvimento de determinadas aptidões de comunicação e linguagem, seu potencial criativo é expandido e elas ficam inseridas num novo contexto de recepção tornando-se também em produtores de conteúdo e conhecimento, os *prosumers* (v. seção 2.3.1).

Na perspectiva da mídia-educação, compartilhar a experiência é tão importante quanto ter acesso, refletir e produzir. Parcerias com a escola ou cineclubes podem oportunizar um espaço de troca com a comunidade, para que se estenda aos moradores o sentimento de pertencimento e o fortalecimento de vínculos através da identificação e reconhecimento do filme na tela, tal qual aconteceu naquela sessão do Cineclubes Dona Chica que inicia o texto. Porém, como essa dimensão

frequentemente esse processo é submetido a um paradigma de produtividade que já está presente na escola. Para evitar essa postura, Migliorin e Pipano recomendam:

olhar os filmes feitos nas escolas, portanto, engajamos em um evento que é simultaneamente a forma de uma atualidade – daquilo que é materialmente mobilizado para que o filme exista: a escola, as lógicas de poder, o lugar das narrativas, a relação com o outro e com o conhecimento. E, também, uma virtualidade, um não sei quê de experiências sensíveis que se abrem pelo filme como objeto estético. É como um evento entre dizível e o experimentável que os filmes podem existir, nem separados do lugar que a educação lhes reserva, nem excluídos de suas potências estéticas (MIGLIORIN; PIPANO, 2016, p. 106).

Os autores refletem sobre a experiência do cinema na educação como um paradoxo. Se, pelo viés que trouxemos “o fazer cinematográfico que não tem o filme como fim” (2016, p. 103), assume-se que os filmes produzidos desses encontros são atravessados pelos processos que os constituíram, por todas as negociações, mobilizações, discussões, etc. que se deram na escola durante o trabalho. Portanto, os filmes não são um “resultado” apenas. Por outro lado, partindo de uma abordagem do campo da arte, os filmes podem ser olhados “autonomamente” com a sensibilidade da experiência estética.

3.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL DO CINEMA NO BRASIL

Como mencionamos na seção anterior, a dimensão educativa no cinema foi uma questão que apareceu não muito tempo após sua criação. Porém, a institucionalização dessa questão é até hoje um tanto imprecisa e atravessada por interesses do mercado audiovisual e outros setores da sociedade que não levam em conta as singularidades da infância e do jovem, a falta de oportunidades de reconhecimento para esses sujeitos e especialmente o potencial da experiência estética do cinema.

Na década de 1930, segundo Marília Franco (2014) já havia duas publicações brasileiras que abordaram as interlocuções entre cinema e escola: *Cinema e educação* de Serrano e Venâncio Filho (1990) e *Cinema contra Cinema*, de Almeida (1931). E logo em 1937 nasce o INCE

(Instituto Nacional de Cinema Educativo), idealizado por Roquette-Pinto (1884-1954), um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.²³ O instituto funcionou como um braço auxiliar na educação popular, produzindo documentários científicos para serem usados na sala de aula e projetados no próprio instituto. De 1937 a 1967, até a incorporação do INCE ao INC (Instituto Nacional de Cinema),²⁴ foram produzidos mais de 400 documentários (CATELLI, 2005, DUARTE; GONÇALVES, 2014, FRANCO, 2014).

Com a criação da Embrafilme²⁵ em 1969, o INC teve parte de suas funções assumidas por ela e a perspectiva educacional herdada do INCE ainda persistiu na nova instituição. O destino de 70% do seu capital era aprovado pelo MEC – na época Ministério da Educação e Cultura e assegurava-se “à atividade cinematográfica sua mais eficiente expressão dentro do Estado brasileiro” (DUARTE; GONÇALVES, 2014, p. 37).

Durante ditadura militar, o cineclubismo teve um papel importante para a divulgação e ampliação de uma cultura cinematográfica diversa. O desenvolvimento dos cineclubes nas universidades atrelado aos movimentos estudantis também adquirem um caráter mais político, voltado para a análise do contexto no qual se encontravam.

Nesse período, os cineclubes escolares ligados a CNBB ampliaram seu caráter de formação cultural das crianças e jovens. E foi nesse contexto que, em 1970, Marinalva Monteiro idealizou o *Cineduc, cinema e educação* a partir de um projeto latino-americano para a formação de um público “que se protegesse dessa linguagem colonizadora” do cinema comercial estadunidense.²⁶ A ideia foi inspirada pelo *Plan Deni (Plan de Niños)*, um projeto do cubano Luís Campos Martínez para levar cinema às escolas equatorianas numa perspectiva de formar para essa linguagem desde a infância. Bolívia, Paraguai, Uruguai, República Dominicana também criaram seus projetos e houve um intercâmbio através de encontros para formação de professores para atuarem em seus países.

²³ Manifesto produzido por 26 intelectuais que vislumbravam a renovação do sistema educacional brasileiro em prol de uma escola laica, pública e gratuita.

²⁴ O INC (1966-1975) tinha como horizonte a elaboração e execução de uma política de produção, distribuição (inclusive no exterior) e exibição de filmes para o fomento de uma indústria cinematográfica brasileira.

²⁵ A Embrafilme surge em plena ditadura militar com “objetivos principais a promoção e distribuição de filmes no exterior, em cooperação com o INC” (idem, p. 175).

²⁶ Conforme expõe a idealizadora à Fabrício Persa em matéria para a Revista Filme Cultura (2017).

As ações do *Cineduc* tiveram início nas escolas católicas (pela ligação com a CNBB) e foram se ampliando para outras escolas particulares, geralmente como atividade extracurricular paga pelas famílias dos alunos. Desde então o projeto transitou por muitas dimensões, envolvendo a mediação das exposições para crianças e jovens, a formação de professores e oficinas de produção de cinema com novas tecnologias atingindo também escolas públicas. Apesar de sua ação pioneira no Brasil, o projeto nunca foi institucionalizado e hoje não tem garantia de continuidade, pois depende de prêmios e patrocinadores como muitos projetos que surgiram posteriormente (PERSA, 2017). Ainda assim, em 40 anos de atuação o projeto atingiu cerca de 1.000 alunos que produziram mais de 250 filmes (CIRELLO, 2010, p. 57).

A descontinuidade dessas iniciativas de grande potencial e alcance ocorrem tanto pelas mudanças nos regimes e projetos de governo quanto pela instabilidade econômica decorrente disso. Com o fechamento da Embrafilme e a queda na produção nos anos 1980, entre outros fatores socioeconômicos, o movimento cineclubista foi enfraquecido. Apenas no início dos anos 2000 o movimento volta a se organizar e se fortalecer, quando foram criadas políticas públicas para equipar as escolas e outros espaços para exposições com qualidade técnica e diversidade de filmes brasileiros, atuando novamente na formação de público.

Dois exemplos são os programas *Cine Mais Cultura* e o *Cine Mais Educação*, ambos lançados em 2008 por meio de editais do Ministério da Cultura e da Educação que contemplavam com equipamentos e filmes brasileiros espaços como escolas, bibliotecas comunitárias, pontos de cultura, associações de moradores para que fossem criados cineclubes permanentes. O objetivo era democratizar o acesso e apoiar a difusão do cinema nacional. Outro bom exemplo é a extinta *Programadora Brasil*, um projeto da Secretaria do Audiovisual (SAV) realizado através da Cinemateca Brasileira, que de 2007 a 2012 produziu cerca de 255 DVDs com um total de 825 curtas e longas-metragens brasileiros para a distribuição gratuita (para os cineclubes do *Cine Mais Cultura* e *Cine Mais Educação*) ou a preços acessíveis para outras iniciativas.

Além dos cineclubes, com a produção de cinema crescente no Brasil nos últimos anos, houve investimentos e políticas de fomento ao circuito alternativo de exibição que se vale das Mostras e Festivais – inclusive infantis – e outras modalidades de pontos de exibição para alcançar um público de localidades cada vez mais distantes. Segundo Duarte e Gonçalves (2014) esses programas que trabalham com a exibição incluem novos atores sociais, novas interpretações das políticas, democratização do acesso e meios de produção e introduzem novos

conflitos no contexto em que se encontram os sujeitos. Consequentemente surgem novas demandas de produção. O circuito alternativo serve como incubadora de ideias, em especial para o cinema independente.

Atualmente, com o avanço das políticas neoliberais e cortes nos investimentos nas áreas afins, tanto os cineclubes quanto os circuitos alternativos novamente vêm passando por um período de enfraquecimento. Porém, ao contrário de outros períodos, hoje contamos com a tecnologia que ainda avança num sentido relativamente democrático, o que permite o surgimento e a manutenção de alguns desses projetos de produção, distribuição e exibição independentes através de plataformas digitais como *Videocamp*²⁷, *Filmes que Voam*²⁸ e *CurtaDoc*.²⁹

Para Assis Brasil (2008, p. 91), “em alguns momentos da história do cinema, as novas tecnologias foram democratizantes; em outros, elas foram extremamente concentradoras”. A partir dos anos 1900, a tecnologia vem se transformando em ritmo acelerado e transformando os modos de ser/estar no mundo. Por um lado, a indústria estadunidense investe cada vez mais no aprimoramento de uma situação-cinema que envolva todos os sentidos, “elevando até o infinito uma concepção de cinema, que se pretende única e que permanece hegemônica, baseada no efeito deslumbrante e na velocidade” (ASSIS BRASIL, 2008, p. 91).

Por outro lado, a tecnologia facilita também a produção e compartilhamento de obras independentes e autorais. E mesmo que a qualidade técnica não seja equiparável, permite a criação de narrativas audiovisuais múltiplas, representações diversas que não são contempladas por esse cinema comercial. Nesse sentido, Bergala (2008, p. 22) afirma que “as implicações dessa generalização do digital constituem uma pequena revolução nas relações da escola com o cinema: pela primeira vez na história da pedagogia, podia-se dispor de um material leve, de utilização ultra simples e relativamente pouco oneroso”.

Mesmo assim, com a desigualdade de condições financeiras, ter acesso aos equipamentos nem sempre é possível. Nesse ponto é que se considera a importância dos projetos que fomentam novas maneiras de se articular cinema e educação, promovendo o acesso qualificado a condições de produção, de autorrepresentação, de recondicionamento do olhar. Esses programas culturais levam cinema para comunidades mais

²⁷ Cf. <http://www.videocamp.com>

²⁸ Cf. <http://www.filmesquevoam.com.br/>

²⁹ Cf. <http://curtadoc.tv/>

pobres através de ONGs (Organizações não governamentais), OSCIPs (Organizações de sociedade civil de interesse público) e cineclubes.

Duarte e Gonçalves (2014, p. 38) destacam alguns eixos de ações de aproximação entre cinema e educação que servem como um primeiro critério para elencarmos algumas experiências nesse âmbito: a perspectiva instrucional com a inserção de filmes no currículo escolar; a formação estética em iniciativas que tentam trabalhar no sentido de “qualificar o olhar para o potencial artístico da linguagem audiovisual”; o foco a ação política, fazendo do cinema uma agência de empoderamento dentro de comunidades; e por último, a perspectiva dos cursos de formação profissional e o ensino da linguagem audiovisual na escola.

É importante ressaltar que todos esses projetos precisam convergir com os interesses da comunidade em que se inserem, além de ter uma continuidade, o que acaba sendo um desafio em decorrência da instabilidade política e econômica. As autoras alertam para que a discussão seja conjunta entre educação e cinema, pois a consolidação das ações impostas pelas leis envolvem outros aspectos de cada área, como os direitos autorais no cinema e aos documentos que regulamentam a educação como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), LDB (Lei de Diretrizes e Bases), PPPs (Planos Político Pedagógicos), etc.

Para discutir e aprofundar essas questões, em 2009 foi criada no Brasil a *Rede Kino* (Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual) que reúne professores, pesquisadores, produtores, estudantes e representantes de organizações que trabalham com esse tema para “somar esforços no intuito de viabilizar ações conjuntas relacionadas a essas áreas”³⁰. A rede já estava em articulação desde o ano de 2008 pelas professoras universitárias Inês Teixeira (Faculdade de Educação/UFMG), Rosália Duarte (PPGE/PUC-Rio), Milene Gusmão (Curso de Cinema da Uesb) e Adriana Fresquet (PPGE/UFRJ), e também as professoras Bete Bullara e Marialva Monteiro (Cineduc-RJ) nos II e II Encontros Internacional de Cinema e Educação da UFRJ. A partir de então, o Fórum da *Rede Kino* passou a acontecer anualmente no Cine OP (Mostra de Cinema de Ouro Preto, MG).

Uma proposta que partiu do Fórum da *Rede Kino* é a Lei nº 13.006 sancionada em junho de 2014,³¹ que torna obrigatória a exibição mensal de duas horas de cinema brasileiro nas escolas de ensino básico. A lei que amplia os horizontes do cinema para além da cadeia produtor-distribuidor-exibidor é parte de um esforço no sentido de constituir uma

³⁰ Cf. <http://www.redekino.com.br/>

³¹ Hoje aguardando autorização para início do processo de regulamentação.

“Política Pública Cinematográfica de forma mais articulada e integrativa” (AMÂNCIO et. al., 2015). A experiência nas salas de cinema ainda é um privilégio de classes sociais mais favorecidas, por isso, sua entrada na escola pública com abertura para a comunidade, como prevê a Lei nº 13.006, é também um ato ético e político (FRESQUET, 2014).

As escolas que já tiveram esse contato mais estreito com cinema, seja em oficinas de produção seja através de cineclubes, podem se adequar à Lei com mais facilidade. Esse contato pode se dar tanto por iniciativas internas partindo da escola, através de professores interessados na área quanto por agências externas, como instituições estatais, ONGs, produtoras audiovisuais, projetos de pesquisa e extensão ligados às Universidades, etc.

Na próxima seção, vamos nos ater um pouco mais a essas experiências de cinema e educação que ocorreram ou estão em curso no Brasil e que trabalham com as dimensões do “saber, fazer e refletir” com ênfase em dois projetos de grande abrangência, um recorte escolhido para nossa reflexão. Buscando inspiração para a construção de nosso percurso metodológico da pesquisa empírica, atentaremos para as escolhas metodológicas e os efeitos que provocam na construção de uma educação mais crítica, participativa e cidadã.³²

3.4 A DIVERSIDADE DAS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS

Diante da instabilidade política agravada por períodos ditatoriais nos quais a liberdade de expressão é ameaçada, as crises econômicas fazem com que os projetos de cinema e educação, de modo geral, não tenham espaço e financiamento garantidos. Ao longo da história de nosso país, aparecem iniciativas vinculadas a organizações não-governamentais, estatais e privadas que deixam sua marca nas comunidades onde atuam, porém não alcançam seu potencial por conta destas discontinuidades.

Aprofundando esse tema, a tese de doutorado de Cirello (2010) “Educação Audiovisual Popular no Brasil: Panorama 1990-2009” traz uma grande contribuição para a área. Seu trabalho mapeia e analisa as

³² Para fazer uma análise mais consistente e generosa acerca dos projetos e políticas da América Latina seria necessário avançar na história e também nos cruzamentos entre comunicação e educação dos outros países. Como não é o foco do trabalho aprofundar uma discussão ampliada nesse sentido, optamos aqui por manter o foco no Brasil cujo espectro de ações e iniciativas nessa área já é bastante significativo.

diversas iniciativas em espaços formais, não-formais e informais de educação que trabalharam com o que a autora denomina Educação Audiovisual Popular (EAP), compreendida como uma forma potente de construir experiências de/com cinema para crianças, jovens e adultos.

Através de questionários e entrevistas, 113 entidades que atuam nessa área participaram da pesquisa. A pesquisa revela que ao longo dos 20 anos pesquisados, 18 estados e o Distrito Federal tiveram iniciativas de EAP, alcançando 26 mil alunos e gerando um total de 3.300 produções (CIRELLO, 2010, p. 22). Foram registradas atividades em 40 cidades, em grande parte, experiências urbanas com exceção dos projetos itinerantes de empresas privadas. Outro dado significativo é a concentração das iniciativas na região Sudeste: em São Paulo (43), Rio de Janeiro (32) e Belo Horizonte (8) (CIRELLO, 2010, p. 82).

Em relação ao perfil dessas entidades, 74% são ONGS e apenas 9% são iniciativas públicas promovidas pelas Secretarias de Educação e Cultura, ou em locais públicos como bibliotecas, centros culturais, etc. Atividades sem estrutura legal somam 11% e a autora indica que essa fatia corresponde a “uma reminiscência de atitude militante das entidades e grupos que promoviam o vídeo popular” (CIRELLO, 2010, p. 85). Os outros 5% são compostos por empresas produtoras.

Apenas 15,71% dessas entidades se mantinham com recursos próprios, a maior parte (85, 29%) contava com alguma forma de financiamento através de apoio direto do setor privado, leis de incentivo, editais e convênios com o poder público. Porém, essas formas de financiamento são irregulares, o que desestabiliza a área e fez com que as entidades não conseguissem se dedicar exclusivamente a essa atividade.

Essas iniciativas criaram espaços de ressignificação da imagem, ampliação do repertório, reconhecimento e apresentaram outros caminhos profissionais para crianças e jovens, que foram a maior parte do público-alvo das entidades (75%). Ao mesmo tempo, as trocas entre os profissionais da EAP e o ambiente escolar proporcionaram uma renovação tanto das práticas dos agentes, quanto em relação à valorização da cultura na sala de aula:

os profissionais da EAP passam a ler e se basear em referências pedagógicas da educação formal, renovando e revitalizando práticas alternativas muitas vezes inviáveis pelo perfil engessado da escola. Complementarmente, os profissionais da educação formal passam a ter nos profissionais da

EAP aliados para o desenvolvimento de ações diversas (CIRELLO, 2010, p. 91-92).

A liberdade de atuação, o estímulo à experimentação pedagógica, a responsabilidade para com os alunos, e o desenvolvimento de avaliação diferenciada foram horizontes que guiaram as atividades. 67,1% das entidades pesquisadas tinham uma proposta metodológica definida e a autora avalia que, apesar das outras entidades terem declarado a ausência de uma proposta, eles podem apenas não ter ideia clara que o planejamento e sua prática constituem uma proposta (CIRELLO, 2010, p. 100).

Ainda assim, esses projetos tinham intenção de desenvolver habilidades e aprendizados sociais (trabalho cooperativo e colaborativo, desenvolvimento de autonomia), emocionais (ampliação da autoestima, criação de novos vínculos, descoberta de outros potenciais), intelectuais (aprender a pesquisar e analisar, autogestão e ampliação do próprio repertório) e específicos da área audiovisual (linguagem audiovisual, técnica). No cruzamento de dados entre as respostas de questionários de coordenadores, educadores e os alunos participantes é possível perceber um equilíbrio no desenvolvimento de habilidades em todas essas dimensões (CIRELLO, 2010, p. 226-227).

Muitas das iniciativas pesquisadas por Cirello não existem mais, porém novas surgiram – algumas inclusive derivadas ou inspiradas pelas extintas – e estão em curso graças a esforços combinados tanto dos idealizadores, quanto dos atores nas escolas e outras instituições que acolhem os projetos. É preciso ressaltar também que o avanço das TICs, especialmente da internet, facilita a possibilidade de articulação em redes e a divulgação das obras produzidas nesses contextos, proporcionando trocas com atores de outros lugares e desencadeando processo de reconhecimento e a formação de espaços de pertencimento.

Nessa perspectiva, nos deteremos brevemente em dois projetos brasileiros. O primeiro já mencionado neste trabalho, *Inventar com a Diferença: Cinema e Direitos Humanos* (ID), hoje serve como incubadora para muitas iniciativas, já o segundo, *Programa de Alfabetização Audiovisual* (PAA), provocou uma grande mobilização no município onde foi realizado, além da produção de um aporte teórico sobre o diálogo entre cinema e educação. Ambos estão ligados a Universidades de duas regiões do Brasil, porém com formato e abordagens completamente diferentes. Nosso objetivo com isso é conhecer metodologias e formas de trabalho diversas com cinema e audiovisual pautados por outras

referências para perceber como essas ações criam espaços participativos para crianças jovens em suas comunidades.

3.4.1 Inventar com a Diferença: Cinema e Direitos Humanos

Promover reflexões sobre direitos humanos é a proposta inicial do *Inventar com a Diferença: Cinema e Direitos Humanos* (ID). Idealizado e desenvolvido por uma equipe do Departamento de Cinema da Universidade Federal Fluminense (UFF) sob coordenação de Cezar Migliorin, o projeto nasceu de uma parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e teve sua primeira edição em 2014. Através de mediadores – profissionais da área do cinema, audiovisual ou educação – o projeto se concretizou na formação de professores e realização de oficinas em 189 escolas públicas de todos os estados e distrito federal, alcançando diretamente 307 professores e 257 turmas (MIGLIORIN, 2015, s/n). E com isso, o ID tornou-se o projeto mais abrangente no diálogo entre cinema e educação no Brasil, mobilizando periferias urbanas, rurais, comunidades quilombolas, indígenas, de fronteiras, etc.

Os criadores do projeto se inspiraram em experiências anteriores realizadas tanto no exterior como o trabalho de Bergala (conforme vimos na seção 3.2), quanto brasileiras como o Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD, UFRJ) e a Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu (Avenida Brasil Instituto de Criatividade Social).³³ A metodologia proposta para as oficinas parte de uma aproximação com a teoria do filme-dispositivo utilizada na construção e reflexão do documentário contemporâneo. O dispositivo é definido por Migliorin (2015) pela

introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido. Ele pressupõe duas linhas complementares: uma de extremo controle, regras, limites, recortes; e outra de absoluta abertura, dependente da ação dos atores e de suas interconexões (MIGLIORIN, 2015, p. 78-9).

No contexto do projeto, o dispositivo pode ser visto como um conjunto de regras objetivas que visam instaurar certo caos ou situações

³³ Criada em 2006, é a primeira escola de audiovisual da Baixada Fluminense com uma proposta metodológica para articular “corpo”, “palavra” e “território” através do conhecimento técnico e a experimentação estética.

fora do nosso controle que requerem um trabalho criativo para que o desafio seja superado técnica e esteticamente, no sentido que Fresquet (2008) sugere como limites para que se estabeleçam novas relações com o cinema (conforme vimos na seção 3.2). “Na crise as decisões não estão prontas, as respostas demandam invenções, uma vez que a repetição da mesma resposta é o aprofundamento da crise” (MIGLIORIN, 2015, p. 78). Ao negar a adoção de um roteiro enquanto projeto fílmico com uma linguagem pré-determinada, quaisquer modos de fazer dentro das “regras” propostas e das limitações técnicas são consideráveis. Em consequência disso, no trabalho com dispositivos não há hierarquias ou funções pré-determinadas: todos têm capacidade e abertura para trabalhar crítica e criativamente no grupo.

Acreditar na potência das imagens produzidas pelas crianças e jovens nesse contato inicial com o cinema é primordial para o desenvolvimento do ID. Muitas das questões acerca dos direitos humanos surgem no momento da socialização das imagens, quando as escolhas que foram feitas no momento de dispor a câmera e enquadrar são trazidas à tona e refletidas criticamente.

Esse potencial foi ampliado com a proposta de finalizar o projeto nas escolas com os “filmes-carta”, por meio do qual as escolas participantes escolhiam outra escola do Brasil para enviar um filme montado com essas imagens realizadas a partir dos dispositivos acrescidas de narrações ou outras intervenções. Além da troca de “filmes-carta”, os mediadores realizaram mostras de cinema para que as turmas das escolas onde atuaram pudessem assistir aos filmes dos colegas. Alguns dos filmes também foram selecionados para a 9ª Mostra Cinema e Direitos Humanos no Hemisfério Sul, sendo exibidos ao lado de produções independentes para o público do evento, assegurando um espaço pouco comum quando se tratam de produções escolares.

Atualmente está em curso a segunda edição do ID com uma mudança estrutural que teve o objetivo de garantir a descentralização, aumentar as chances de apoios e até institucionalização do projeto junto a outras entidades. Para tanto, em 2016 foi realizado um edital que selecionou parceiros (entidades civis, ONGs, laboratórios e grupos de pesquisa e extensão ligados às universidades públicas) com experiência no trabalho com cinema e educação.

De 151 inscritos, foram selecionados 25 parceiros em 20 estados de todas as regiões para receberem recursos financeiros e formação para o trabalho com a metodologia do ID em projetos autônomos e específicos para as localidades onde foram/estão sendo realizados. Como resultado, surgiram iniciativas muito diversas entre si e muito potentes ao mesmo

tempo, pois ao passo que atendem a uma demanda pontual também ampliam as possibilidades de continuidade sem o apoio nacional. A seguir, trazemos alguns exemplos de projetos que aconteceram/acontecem durante o ano de 2017.³⁴

Cinema na escola: construindo espaços de cidadania

O Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA, UFSC/CNPq) foi um dos contemplados pelo edital ID para a realização de formação continuada de professores para a promoção de espaços de participação na escola através da fruição e produção de cinema. Participaram da formação 26 professoras atuantes em 16 turmas de instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos de quatro municípios da região da Grande Florianópolis. De novembro de 2016 a agosto de 2017 foram oferecidas oficinas de linguagem audiovisual, experimentação com a metodologia ID, visitas a espaços culturais na cidade e o desenvolvimento de projetos com crianças, jovens e adultos na escola, com a intenção de despertar interesses e a autonomia dos participantes para um trabalho contínuo e reflexivo com as imagens que se reflita nas práticas cotidianas. A mediação na escola se deu através das professoras, com acompanhamento da equipe de formação. Ao todo, foram produzidos 16 curtas-metragens autorais, com formatos diferentes (ficção, documentário, filme-carta, filme-ensaio) que foram exibidos na I Mostra Cinema na Escola, que ocorreu na sala de exibição do Centro Integrado de Cultura (CIC).

A escola e o cinema, outros olhares

O projeto que acontece em Bagé, Rio Grande do Sul, foi idealizado pela produtora cultural Adriana Ferreira em parceria com dois Núcleos de Pesquisa do Instituto Federal de Pesquisa, Ciência e Tecnologia Sul Riograndense (IFSUL): Núcleo de Gênero e Diversidade e Núcleo de Estudos Afrobrasileiro e Indígenas. As discussões dos grupos pautaram os encontros semanais que aconteceram com 3 professores e 40 estudantes do Ensino Médio do IFSUL. O principal objetivo do projeto era, segundo Adriana, “explorar possibilidades de fazer cinema e pesquisar sobre os terreiros de religião afro na cidade e cultura afro-uruguaia”. Além dos encontros foram realizadas saídas de campo em

³⁴ As informações acerca dos projetos foram obtidas no site Inventar com a Diferença (<http://www.inventarcomadiferenca.org>) e por meio de um questionário respondido pelos parceiros através da ferramenta Google Forms (ver anexo IV).

comunidades quilombola e em outros espaços da cidade e do entorno da escola. Essa etapa do projeto gerou sete filmes e por insistência dos próprios jovens, os professores dão continuidade ao projeto autonomamente.

Igualdades na diferença: singularidades entre estudantes do assentamento rural de Rio Pardo e a etnia Waimiri-Atroari

O parceiro que articulou esse projeto é o Centro Popular do Audiovisual (CPA) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz Amazônia). O principal objetivo foi utilizar o cinema para ampliar a percepção da alteridade na comunidade. Participaram 3 professores e 20 estudantes do Ensino Médio de uma escola na Comunidade do Rio Pardo, Município de Presidente Figueiredo entre setembro de 2016 e setembro de 2017. A equipe do CPA fez visitas periódicas que duravam uma semana na escola e realizaram oficinas com o grupo baseadas na metodologia ID. Como resultado, há um filme-carta em produção. Segundo Ricardo Agum, responsável pelo projeto: “os alunos passam a olhar com mais atenção para o seu modo de vida em um assentamento rural. Identificando suas singularidades e do seu entorno, sobretudo na perspectiva de que há uma terra indígena próxima”. Há também perspectiva de continuidade através do fomento de um cineclube na comunidade.

Escola de Audiovisual Luar do Sertão

Em 2015, a Secretaria de Educação do município de São Gonçalo do Amarante, no sertão do Ceará adotou a metodologia do ID em 32 das suas escolas. Nessa edição, foi criada a Escola de Audiovisual Luar de Sertão em duas escolas estaduais de Ensino Médio. As oficinas ocorreram num formato semelhante à primeira edição do ID, semanalmente nas aulas da disciplina de artes para 70 jovens e cinco professores com a experimentação de dispositivos da metodologia. Mas dessa vez com o foco na memória da cultura e história locais por meio da documentação histórica de personagens típicos da cidade. Além das saídas de campo para a documentação, houve também uma preocupação com a relação que os jovens estabeleciam com a cidade para além do que o cinema pode proporcionar. Ana Mônica Silva, responsável pelo projeto, traz como exemplo uma visita à praia que foi articulada, pois nem todos os jovens conheciam o mar. Foram produzidos quatro filmes e até o momento há outros em fase de edição.

Nortear

O projeto, que ainda acontece no Pará, surgiu no Curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Federal do Pará (UFPA) e envolve comunidades da Floresta de Caxiuanã no município de Portel e Melgaço. A equipe se desloca quase 300 km a cada dois meses, partindo de Belém até os municípios e permanece 10 dias nas comunidades. As oficinas até agora aconteceram em 4 escolas e envolveram 8 professores e 120 alunos. Segundo o coordenador, Luiz Daminello, o objetivo é atingir as 12 comunidades de Caxiuanã. Por meio da metodologia ID e oficinas de realização foi produzido um curta-metragem ficcional e outros documentários. Pela característica itinerante do Nortear, Daminello afirma que “o projeto se constrói e se reformula ao longo do processo, sempre considerando as possibilidades de troca entre educadores, educandos e comunidade”.

Por tratar de uma metodologia que não exige dos professores conhecimentos prévios para o trabalho com cinema, múltiplas experiências surgiram no e a partir do ID envolvendo desde crianças muito pequenas até jovens e adultos em comunidades indígenas, quilombolas e periferias por meio das escolas de norte a sul do país. O espaço de participação ética e estética é promovido pelo encontro com a alteridade através da inserção da câmera – algo que muito provavelmente não ocorreria sem a proposta dos dispositivos. As discussões que surgem na socialização das imagens produzidas no contexto dos projetos também podem estimular novas formas de olhar o outro. E a distribuição dessas imagens ampliam as possibilidades dessa discussão para outros contextos. Para além disso, sair da escola, seja para conhecer espaços culturais ou mesmo a praia, como no caso da Escola Luar do Sertão, é uma forma de mostrar aos sujeitos – que fazem parte de grupos excluídos socialmente – que também têm direito à cidade.

3.4.2 Programa de Alfabetização Audiovisual

O *Programa de Alfabetização Audiovisual* (PAA) foi criado em 2007 como iniciativa de um grupo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), coordenado pela professora Maria Carmen Silveira Barbosa e idealizado por Maria Angélica dos Santos e Andréia Todeschini Merlo, com a finalidade de articular o audiovisual com a escola pública. Por meio de parcerias articuladas com as Secretarias Municipais de Cultura e de Educação Estadual e Municipal de Porto Alegre e financiado pelo *Programa Mais*

Educação o PAA contempla tanto a formação docente através de cursos de extensão universitária e palestras quanto a formação de crianças e jovens com oficinas de introdução à realização audiovisual e mostras de cinema.

O PAA retoma a relação entre a alfabetização e a cidadania, identidade, reparação das desigualdades sociais e democratização da linguagem. O projeto é pautado por uma compreensão de que alfabetizar audiovisualmente “é chamar a atenção, apontar, atentar para as imagens, para as sonoridades que nos cercam, e procurar compreendê-las, isto é, iniciar um processo de ampliação de mundos e também de estranhamento de um mundo tão naturalizado” (BARBOSA, 2014, p. 250). Nessa perspectiva, segundo Santos (2014, p. 242-3) o PAA tem três dimensões que promovem processos de interação ainda na escola:

1) o **acesso** às produções audiovisuais para a constituição de um repertório diverso e o reconhecimento das muitas possibilidades de narrativa e estética da linguagem audiovisual. A partir daí é possível pensar numa autonomia para a busca de referências e construção de relações entre as narrativas. Essa linha foi o início dos processos do PAA e se concretizou no Festival Escolar de Cinema;

2) a **reflexão**, através do posicionamento em relação à obra, emitir opinião e construir raciocínio e argumentos contra ou a favor. Esse processo é estimulado através de cursos de extensão como “Linguagem Audiovisual”, “Fundamentos da montagem cinematográfica”, “Cinema e escola: um encontro possível” e a realização do Seminário Nacional de Cinema e Educação;

3) a **realização**, que trata da apropriação dos recursos da linguagem para produzir audiovisuais e também fazer as escolhas dos produtos audiovisuais que consomem, numa perspectiva de formar cidadãos críticos mais do que novos realizadores. No PAA isso se traduziu na Mostra Olhares da Escola, um espaço para exibição dos filmes produzidos que acontece desde 2011.

Ainda segundo a autora, para contemplar o acesso, reflexão e realização, o PAA trabalha com quatro conjuntos de ações:

1) A realização do Festival Escolar de Cinema, evento anual para alunos e professores da rede pública que oferece uma programação diversa e plural em salas de exibição ou espaços culturais adequados, inclusive abrindo espaço para produções realizadas em ambiente escolar. Essa ação já levou mais de 26 mil crianças ao cinema;

2) A promoção de cursos de formação continuada para educadores em geral com foco na reflexão da linguagem audiovisual para além do próprio filme, estabelecendo relações com o contexto social, por exemplo.

Os cursos auxiliam os professores na construção do conhecimento técnico e didático e busca despertar o interesse e autonomia pela ampliação do repertório audiovisual;

3) A terceira ação está nas oficinas orientadas por cineastas e integrantes do PAA para estudantes da rede pública no sentido de favorecer a compreensão técnica e estética da linguagem, além da produção de um exercício audiovisual. Para Santos (2014), a oportunidade de estar do outro lado da câmera impulsiona a reconfiguração da relação passiva da sala de aula e da recepção da mídia;

4) Por fim, os espaços de discussão teórica proporcionados pelo PAA põe em contato estudiosos e especialistas que dialogam com área de cinema e educação “com o objetivo de aprimorar a compreensão sobre o sentido da alfabetização audiovisual” (SANTOS, 240, p. 240) e também de registrar os avanços e desafios teóricos do programa.

Como resultado dessa ação, em 2014 foi organizado o livro “Escrito da Alfabetização Audiovisual” que reúne textos de importantes estudiosos, professores, pesquisadores e profissionais das áreas do Cinema e da Educação – alguns citados neste trabalho. Também foram produzidos os documentários “Luz, Câmera, Educação” (Felipe Diniz, 2014) e “Como Vejo Minha Escola” (Felipe Diniz, 2014).

Apesar de restritas ao município de Porto Alegre, a pluralidade de ações que se desdobraram do PAA envolve diferentes sujeitos em múltiplas dimensões da produção/recepção das imagens. Atuando nos eixos do acesso, realização e reflexão, o projeto garante uma experiência estética complexa. Atuando na formação de professores multiplicadores, o projeto adquire uma perspectiva de continuidade e autoexpansão. Ainda que esse impacto não possa ser acompanhado de perto, ter um espaço para a socialização, como Festival Escolar de Cinema, garante que haja uma dedicação à produção dos trabalhos na escola e o envolvimento das crianças e jovens nesse processo.

3.5 ABORDAGENS NO CONTEXTO LOCAL

Apesar de não ter iniciativas de longa duração, como o PAA, Florianópolis é palco de outras atividades que promovem também encontros de cinema e educação. Além da primeira edição do ID e do projeto parceiro da segunda edição “Cinema na Escola” que já mencionamos, há também eventos de produtoras culturais e muitos projetos de pesquisa das Universidades locais que atuam na escola ou que oferecem espaços para crianças, jovens e professores ampliarem seus repertórios e experimentarem possibilidades de produzir cinema e

audiovisual. A seguir, elencaremos algumas dessas experiências para conhecermos melhor o contexto no qual atuamos.

3.5.1 Regularidade das iniciativas de exibição e distribuição

Apesar da ausência de políticas públicas que garantam um espaço para o trabalho permanente com cinema na educação formal e da descontinuidade de financiamento para algumas das iniciativas independentes, os projetos de exibição e distribuição de cinema que se iniciaram num período mais promissor, hoje ainda conseguem manter sua regularidade.

Considerando os cineclubes como espaços de formação, temos algumas iniciativas dentro da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que são abertas, gratuitas, mensais ou quinzenais e promovem debates acerca de temas atuais e relacionados com o curso ao qual é vinculado. Alguns exemplos são o Cine Paredão (vinculado ao Curso de Filosofia), Cineclube Rogério Sganzerla e Cinema Mundo (vinculados ao Curso de Cinema), e os Cine PET dos cursos de Letras, Serviço Social, entre outros. Todos esses cineclubes ocorrem no campus da UFSC e contam com apoio logístico dos alunos dos cursos aos quais estão vinculados.

Fora da Universidade há dois espaços que recebem cineclubes permanentes, um de caráter privado e outro público. O primeiro é a Fundação Cultural Badesc,³⁵ que concentra de cerca de 20 cineclubes com sessões mensais ou semanais com temáticas específicas (clássicos do cinema, política, psicologia, cultura africana etc.); e o Centro Integrado de Cultura³⁶ que abriga o Cineclube UNISUL (Universidade do Sul de Santa Catarina), organizado pelo Curso de Cinema desta universidade. Por fim, destacamos o Cineclube Infantil, que nasce em parceria com outra iniciativa local, a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis (MCIF, Lume Produções Culturais).

Completando 16 anos consecutivos de evento, a MCIF foi idealizada pela produtora Luiza Lins como um espaço para que as

³⁵ Fundação mantida pelo Banco de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina. Além da sala com equipamentos para projeção para 47 pessoas, possui dois espaços expositivos para arte contemporânea.

³⁶ O CIC abriga a estrutura da Fundação Catarinense de Cultura e além da Sala de Cinema com 137 lugares, abriga o Teatro Ademar Rosa, o Museu de Arte de Santa Catarina (MASC), a Escolinha de Artes, o Museu de Imagem e do Som (MIS-SC) e o espaço expositivo Lindolf Bell.

crianças pudessem ter contato com a diversidade cultural brasileira através do cinema. Hoje é financiada através da Lei Rouanet³⁷, convênios e editais públicos de apoio a eventos. Atualmente a MCIF ocorre em nove dias e compreende: sessões exclusivas para escolas (públicas e privadas) com curtas-metragens nacionais, sessões para famílias com curtas e longas nacionais e internacionais, sessões itinerantes em escolas públicas da região da Grande Florianópolis, oficinas de cinema para crianças, um Fórum de Cinema e Educação para professores e o Encontro Nacional de Cinema Infantil para discutir políticas e produção. Na última edição, o público do evento foi de 15 mil pessoas,³⁸ e para parte das crianças que compõe esse público a MCIF têm sido, ao longo desses 16 anos, a primeira experiência de cinema numa sala escura.

Além disso, as crianças são protagonistas na seleção dos melhores filmes para premiação. Os curtas-metragens brasileiros exibidos na MCIF fazem parte de uma mostra competitiva com três processos: um júri adulto, especializado em produções para a infância; o júri popular, no qual as crianças votam por meio de cédulas ao final de cada sessão; e o júri infantil, composto por um grupo de crianças que se reúne com a mediação de uma professora.

Os melhores filmes eleitos na MCIF compõem no ano seguinte um DVD que vai impulsionar outro projeto que ocorre há seis anos, o Circuito Estadual de Cinema Infantil (CECI). Por meio da distribuição dos DVDs com os curtas-metragens brasileiros para gestores culturais de todo o estado, são realizadas sessões em escolas, auditórios e outros espaços de municípios onde não há salas de cinema. No momento da distribuição são realizadas também palestras e oficinas para orientar os gestores no preparo do ambiente e escolha dos filmes para exibição de acordo com a faixa etária das crianças.

Na dimensão do “fazer” cinematográfico também há algumas oficinas livres que acontecem nessas mostras e festivais, como o Festival Audiovisual Mercosul, (FAM, Associação Cultural Panavision) que traz algumas iniciativas, mas geralmente voltadas para um público já familiarizado com cinema. De modo geral, há uma carência de espaços e programas permanentes que deem conta de complementar a educação

³⁷ Lei nº 8.313 de 23/12/1991, mecanismo de renúncia fiscal para patrocínio de projetos culturais através do PRONAC – Programa Nacional de Apoio à Cultura (MinC).

³⁸ Fonte: <https://www.mostradecinemainfantil.com.br/15-mil-pessoas-passaram-pela-16a-mostra-de-cinema-infantil/>

formal em sua pouca atenção às mídias, em especial, ao cinema e sua experiência estética mediada e qualificada.

3.5.2 A pesquisa como intervenção e formação para cinema e audiovisual

Nos últimos 10 anos, alguns pesquisadores do NICA que investigam o campo do cinema e educação têm promovido oficinas e formações enquanto processo empírico de pesquisa e extensão universitária, o que demonstra a importância e compromisso com estudos e atuações na área. Pesquisas com intervenções de longa duração na escola só são possíveis com a dedicação integral dos pesquisadores que recebem bolsa e, em alguns casos, com o empréstimo de equipamentos da Universidade. Trouxemos aqui quatro exemplos de trabalhos acadêmicos que nos inspiram nessa pesquisa e fornecem uma base sólida e para nossa ação.

Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália

A tese de Monica Fantin, defendida em 2006, é de certa forma o ponto de partida para todas as outras que apresentamos a seguir e são orientadas por ela. O cinema aqui é pensado como linguagem, dispositivo e instituição e por isso com potencial amplo de experiência e significação na escola. A pesquisa empírica se pautou por dois percursos. O primeiro consistiu numa pesquisa de recepção com crianças de duas escolas de Florianópolis e uma na Itália a partir do filme *O mágico de OZ* (Victor Fleming, 1939). O segundo fundamenta-se na mídia-educação para promover um espaço de oficina para “educação cinematográfica na escola” com crianças da 4ª série (5º ano) de uma escola pública para que elas pudessem ter contato com um repertório diverso e se apropriar da linguagem para produzir uma obra audiovisual para enviar a crianças da Itália que também participaram da pesquisa. Assim, foi possível perceber a importância da mediação do professor orientada para assegurar a participação estética das crianças na produção do cinema.

Arte, mídia e cinema na escola: um ensinar que (me) ensina!

Defendida em 2012, a dissertação de Alessandra Collaço da Silva tem o cinema como foco, analisando a prática docente da autora como professora de uma oficina curricular através dos referenciais de mídia-educação. A partir dessa análise é criada uma proposta de programa de ensino para 8º, 9º anos do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino

Médio de uma escola particular de Florianópolis. Fundamentada na hipótese-cinema de Bergala (2008), a proposta contempla a ampliação do repertório de filmes clássicos, a apropriação de linguagem para análise e das técnicas e tecnologias para a produção autoral dos jovens.

As competências audiovisuais e os novos letramentos na escola

Já a dissertação de Gabriela Cavicchioli, defendida em 2015, investiga os novos letramentos e sua influência sobre o desenvolvimento de habilidades e competências entre as crianças. Sua pesquisa empírica aconteceu em turmas de 6º ano de duas escolas de Florianópolis com estruturas distintas. A pesquisadora toma o audiovisual numa perspectiva mais ampliada, sem ater-se ao cinema/filme em si, mas utilizando as imagens em movimento como uma ferramenta pedagógica nas disciplinas de Geografia e História. Para trabalhar questões como a diversidade das civilizações medievais e a construção dos mitos, o audiovisual é utilizado como estímulo para instigar as crianças e como forma de auxílio para a apropriação e ressignificação do conteúdo enquanto produzem e compartilham suas produções.

Ensinar-aprender cinema através da percepção e cognição incorporadas

A tese de Rodrigo Ferrari defendida em 2015, ao contrário dos outros trabalhos apresentados, tem como sujeitos da pesquisa os professores. Fundamentado em teorias da Psicologia, Filosofia, Neurociência e Educação, o autor cria um mapa conceitual dos fenômenos perceptivos e cognitivos que se dão quando assistimos a um filme. Esse foi o ponto de partida para a criação de uma proposta de oficina online³⁹ experimentada por cinco professores que já tinham uma prática docente na área do cinema. Parte dos exercícios da oficina foi pautada na produção de imagens através da releitura de cenas do filme *Pulp Fiction* (Quentin Tarantino, 1994). A ideia central, de modo sucinto, é demonstrar a dimensão de incorporação, ou seja, como nossos corpos se entrelaçam com o filme, como estivéssemos dentro dele com os personagens. Essa dimensão é o que garante a nossa experiência de imersão com o cinema. A proposta então é também trabalhar esse potencial na educação para este meio.⁴⁰

³⁹ Cf. <http://kino.sites.ufsc.br>

⁴⁰ Além desses trabalhos finalizados e do nosso em andamento, o doutorando José Douglas Alves desenvolve uma pesquisa na qual trabalha com imagens de crianças no cinema no sentido de construir um conceito de infância na Pedagogia.

Essas pesquisas que proporcionaram espaços de produção e fruição de imagens têm sua importância não só na construção de um *corpus* de dados que pode vir a fundamentar metodologias de ensino e políticas públicas de cinema e educação, como também na função social de problematizar e talvez preencher a ausência de tais políticas em determinados contextos. Assim, é possível ver a Universidade como um centro que não apenas produz conhecimento dentro de suas paredes, mas que emana possibilidades de transformação social a partir desse conhecimento produzido.

De certa forma, é como se nosso trabalho em andamento fosse se unir virtualmente a esses anteriores para compor um caleidoscópio com várias possibilidades de ver outros entrelaçamentos entre cinema e educação. Com isso em mente, partimos para nosso capítulo sobre a pesquisa empírica, no qual apresentamos nosso campo, nossos sujeitos da pesquisa e descrevemos a construção metodológica que pautou nossas intervenções na escola.

Outras experiências com cinema também tem permeado as disciplinas ofertadas pelas professoras e estagiárias(os) docentes do NICA no Curso de Pedagogia da UFSC com o intuito de instigar as estudantes a se aproximarem das possibilidades de trabalho com cinema na educação.

4 TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Iniciamos esta reflexão com a experiência de um filme que surge no encontro entre o cinema e a educação tanto nas suas condições de produção, quanto na história que se propõe a contar⁴¹. No curta-metragem “O fim do recreio” (de Nélio Spréa e Vinicius Mazzon, 2012), Felipe (10) encontra uma câmera no almoxarifado da escola e percorre o pátio filmando os amigos na hora do recreio, seu “momento de criança, de vida”, como diz uma menina que ele entrevista. Naquele mesmo dia, o Congresso Nacional havia anunciado um Projeto de Lei (PL) para acabar com o recreio das escolas para aumentar produtividade das crianças. A indignação dos alunos com o PL conduz o vídeo produzido por Felipe, que vai parar na internet com ajuda da diretora e acaba conquistando o mundo.



Figura 2 – Quadro do filme “O fim do recreio”

Com o envolvimento dos alunos em uma manifestação pelo direito de brincar, “O fim do recreio” traz um exemplo de cidadania política na escola. Os adultos nesse filme assumem o papel de mediadores por meio da divulgação do filme na internet, e a escola é tratada como um espaço onde é possível a transformação social a partir da ação cooperativa entre crianças e adultos.

⁴¹ Os atores do filme são crianças da escola municipal que serve também como cenário do filme. Segundo os diretores em entrevista (<https://www.youtube.com/watch?v=RxyvG5IJ6Hw>) as falas sobre o recreio são falas das próprias crianças.

A reprodução de uma estética e linguagem comum é a chave para uma possível identificação do público com o filme, que traz uma narrativa clássica⁴² cômica e incorpora elementos gráficos remetendo a desenhos animados e trechos de matérias jornalísticas. Esses aspectos dialogam com nosso conjunto de referências acerca da escola (discutidos no segundo capítulo) e dos objetivos que construímos para as oficinas, por isso escolhemos “O fim do recreio” para primeira aproximação com os três grupos de estudantes que participam da nossa pesquisa empírica.

Felipe termina o filme com uma menção crítica a um discurso comum de descrença: “E tem gente que diz que protestar não adianta nada. Quem diria, hein?”. Na **primeira oficina de cinema da nossa pesquisa-intervenção**, essa fala é disparadora da discussão acerca do que se configura como “participação” dentro da realidade da escola. A profundidade da relação que Felipe inaugura na escola ao pegar uma câmera e sair pelo pátio em busca de inspiração não se dá apenas no filme em si, mas em nossa mediação e na proposta de experiência do fazer cinematográfico que o filme traz.

Diante disso, perguntamos como e quais relações surgem ou se afirmam na escola quando a câmera sai do almoarifado no ombro do aluno?

Em busca de possíveis respostas, neste capítulo vamos situar (e reviver) a trajetória de construção da pesquisa empírica. Primeiro conhecendo melhor os sujeitos interlocutores dessa pesquisa, seus territórios e os dois campos que nos receberam: a Escola Básica Municipal José Jacinto Cardoso (EBMJJC), na Serrinha, e o Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne (CEMLM), no Monte Serrat. Para em seguida tratarmos da apropriação das referências e perspectivas metodológicas e da elaboração das oficinas.

⁴² Podemos pensar resumidamente a narrativa clássica cinematográfica como uma estrutura herdada da literatura muito utilizada em filmes e outras obras audiovisuais. A história é dividida em blocos (apresentação, desenvolvimento, desfecho), há um ou mais pontos de virada com situações que mudam o curso da história, os personagens são bem desenvolvidos e lidam com um antagonista que tenta evitar que seus objetivos sejam concluídos.

4.1 CENÁRIOS DA PESQUISA: O MACIÇO DO MORRO DA CRUZ



Figura 3 – Vista área do Maciço do Morro da Cruz com indicações das comunidades onde ficam as escolas participantes da pesquisa. Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis (com intervenção da pesquisadora).

O Maciço do Morro da Cruz (MMC) é cenário de muitas pesquisas e projetos de extensão desenvolvidos na UFSC e em outras universidades, em diversas áreas nos últimos anos. Cada uma contemplando com maior/menor atenção aspectos específicos da população e do ambiente. Essas pesquisas têm fornecido dados para outros trabalhos, incluindo matérias de jornais e portais da internet locais, desconstruindo um pouco do olhar imediatista da mídia⁴³. Mencionamos cinco pesquisas a seguir que nos fornecem um quadro generoso acerca do nosso campo.

(a) A tese de “Do mar ao morro: a geografia histórica da pobreza em Florianópolis” de André Luiz Santos (2009), defendida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSC, traz uma análise da constituição das camadas mais pobres da sociedade em Florianópolis,

⁴³ Um exemplo é a matéria na coluna de Carlos Damião para o jornal Notícias do Dia, que cita a pesquisa de André Luiz Santos: <https://ndonline.com.br/florianopolis/coluna/carlos-damiao/ocupacao-do-macico-do-morro-da-cruz-comecou-no-seculo-18>.

especialmente na formação da população do Maciço, demonstrando os mecanismos de causa e manutenção desse quadro na história da cidade.

(b) A tese “Espaços coletivos de esperança: A experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC”, de Jéferson Dantas (2012), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, que investigou a Comissão de Educação do Fórum do MMC;

(c) A tese “Antigos e novos olhares sobre o Maciço do Morro da Cruz: de não território a território do PAC Florianópolis”, de Elaine Tomás (2012) defendida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSC, que trouxe uma análise detalhada do território desde seus aspectos históricos até os conflitos mais recentes;

(d) O projeto de extensão “Diagnóstico sócio-espacial do Maciço Central de Florianópolis - Plano Comunitário de Urbanização e de Preservação do Maciço Central de Florianópolis” coordenado pela Professora Margareth Pimenta do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da UFSC e finalizado em 2011. Trata-se de um diagnóstico da área e um Plano Comunitário de Urbanização e Preservação para delimitar ocupações, evitando a exploração demasiada do solo para garantir espaços de preservação e de uso público;⁴⁴

(e) O projeto de pesquisa “Juventude Pobre e Escolarização: relações com a escola e a cultura em territórios de precariedade” coordenado pela Professora Luciana Marcassa e desenvolvido no Departamento de Estudos Especializados em Educação da UFSC, cuja investigação ocorreu em dez escolas que atendem jovens do MMC buscando compreender os sentidos que eles atribuíam à escolarização.⁴⁵

A pesquisa de Marcassa, em especial, nos auxilia a compreender melhor as motivações e aspirações dos jovens do referido território, que também são sujeitos da nossa pesquisa, e por isso nos ateremos a ela antes de apresentar os campos. De modo geral, a partir desses trabalhos foi possível traçarmos um pequeno panorama acerca da constituição das comunidades no MMC, fundamentando nossas observações desse cenário ao longo do semestre que subimos e descemos os morros semanalmente para chegar às escolas.

⁴⁴ Conhecemos o projeto através do artigo de Pimenta e Pimenta (2011).

⁴⁵ Conhecemos a pesquisa através do artigo de D’Agostini, Nogara Jr. e Marcassa (2017) e do II Seminário Juventude Pobre e Escolarização realizado pelo Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho (TMT) na UFSC em junho de 2017.

4.1.1 O passado e o presente do Maciço

Desde criança eu gosto de andar de ônibus porque o deslocamento ativa minha imaginação. E por isso nunca gostei de conversar no ponto enquanto espero com medo que a pessoa resolva estender a conversa para dentro do ônibus e eu perca meu momento. Mas aqui essa relação mudou. Hoje eu cheguei quinze minutos antes no ponto de propósito. Pela manhã esse é o horário que as donas de casa sobem com as compras que fizeram no Imperatriz [único supermercado da região] e o pessoal da terceira idade volta do projeto de educação física do IFSC. Algumas são mães de alunos da escola – talvez dos alunos que participam da oficina. À tarde o público é mais variado. Uma antiga conhecida minha, que trabalha numa empresa de terceirização de serviços, volta do trabalho nesse horário com suas amigas. Há meses ela quer trocar o local de trabalho, ‘*mas a Joana*⁴⁶ [supervisora] *não vai com a tua cara, se tu reclama ainda vai te botar de volante*’, retruca a amiga. Não é raro falarem sobre política, e de vez em quando erram o cargo de um fulano ou outro, mas não importa porque ‘*são tudo farinha do mesmo saco*’. Nos últimos dias sempre teve alguém que rodou a manhã inteira entregando currículos. Às vezes tem crianças que voltam com os pais de longas voltas pelo Centro e recebem um doce ou salgadinho como prêmio pelo bom comportamento. Hoje, manhã e tarde, o tópico principal foi o surto de caxumba no Marista. Considerei-me alertada que algo estaria diferente na escola. Para mim o ponto de ônibus passou a ser uma extensão do campo, criando um desenho do Monte Serrat que eu não tenho acesso através das pesquisas (DIÁRIO DE CAMPO, 20/10/2016).

⁴⁶ Os nomes foram trocados para preservar as identidades.

O MMC compreende uma área de 2,1 milhões de metros quadrados na parte central da Ilha de Florianópolis cujo ponto mais alto atinge 283 mil metros. Sua ocupação ocorreu em três etapas a partir de meados do século XVIII, quando se tem o primeiro registro de moradia.⁴⁷ Em seguida, as encostas na região hoje denominada Monte Serrat passaram a ser exploradas por escravos “fugidos” ou libertos, marinheiros, soldados pobres e açorianos que chegavam pelo porto.

Segundo Santos (2009, p. 612), com o desenvolvimento do comércio na cidade no século XX, uma pequena parcela da população passou a acumular riquezas, demandando a criação de novas estruturas que acabavam por segregar os pobres – que até então dividiam o mesmo espaço com os ricos. Isso abriu espaço para uma política higienista/sanitarista no centro de Florianópolis e as famílias pobres que ocupavam cortiços e casas precárias na região do Córrego da Bulha (atual Av. Hercílio Luz) foram expulsas e encontraram refúgio também nas matas do MMC voltados para a região central.

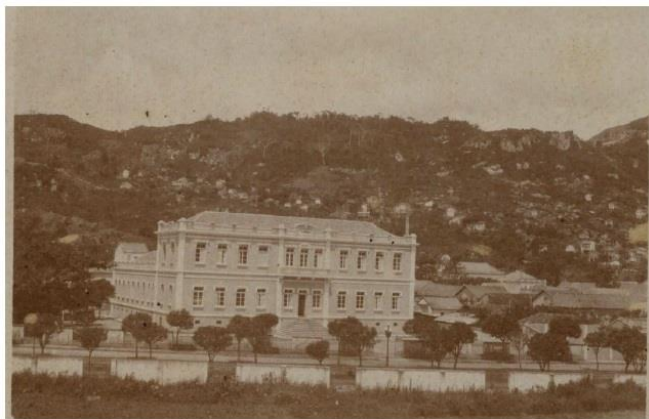


Figura 4 – Maternidade Carlos Corrêa com Morro da Caixa (Monte Serrat) ao fundo, década de 1920. Fonte: Arquivo Histórico Geográfico de Santa Catarina.

⁴⁷ O primeiro registro encontrado é de D. Joana de Gusmão (1689 – 1779), paulista de Santos que construiu um rancho na região que hora é conhecida como Morro do Mocotó. Posteriormente ela construiu a capela “Menino Deus” que hoje é anexa ao Hospital de Caridade, construção que ocupa a encosta do Morro na porção oeste (SANTOS, 2009).

Já a terceira etapa é decorrente ao êxodo rural que se intensifica a partir da década de 1950 e a população do interior do estado que perdeu suas terras por dívidas, veio para Florianópolis em busca de trabalho na construção civil – atividade em expansão na cidade (TOMÁS, 2012). Nessa época não havia restrições à ocupação de áreas verdes e o Plano Diretor de 1955 sequer cita as moradias do MMC, demonstrando o descaso com as condições dessa população (PAIVA et al., 1952 *apud* TOMÁS, 2012). Apenas em 1976 as áreas verdes “acima da cota 100m” recebem restrição de construção. Porém, isso não impede a ampliação do fluxo migratório na região das últimas décadas, apenas dificulta o acesso à infraestrutura da população que ocupa a parte mais alta dos morros.

Hoje, 675 mil metros da área do MMC são ocupados por 30 mil pessoas (quase 8% da população de Florianópolis) que são descendentes dessas primeiras ocupações, mas também trabalhadores do Paraná, São Paulo e das regiões norte e nordeste, imigrantes de Angola, Senegal, Bolívia, Haiti e Paraguai que buscam por melhores condições de vida.⁴⁸ Segundo Pimenta e Pimenta (2011), 70,97% da população do MMC chegou após os anos 1990. Divididas em 17 comunidades⁴⁹, algumas mais recentes, formadas nas últimas décadas de ocupação como a Serrinha, o Morro da Penitenciária e o Morro do Horácio. Outras mais tradicionais, que têm sua origem nas primeiras etapas de ocupação como o Monte Serrat, o Morro do Mocotó e o Morro da Mariquinha. Nessas comunidades é muito presente o envolvimento com o carnaval através das Escolas de Samba Embaixada Copa Lord (Monte Serrat) e Protegidos da Princesa (Mocotó).

⁴⁸ Cf.: <https://ndonline.com.br/florianopolis/noticias/inspecao-federal-aponta-irregularidades-nas-obras-do-pac-do-macico-em-florianopolis>

⁴⁹ Há contradições tanto no número de habitantes quanto nas comunidades apontadas nas pesquisas e também nas matérias divulgadas nos jornais locais. A prefeitura indica 22.566 habitantes e 16 comunidades. Outras fontes indicam entre 23 a 30 mil pessoas e de 16 a 18 comunidades, Tomás (2012) identifica 23 localidades no MMC, provavelmente considerando as comunidades menores dentro das comunidades mais antigas como o Pastinho e Nova Descoberta, dentro do Monte Serrat. Já o professor Tal incoerência nos números pode ser decorrente dos intensos fluxos migratórios nos últimos anos e pela falta de recenseamento atualizado.

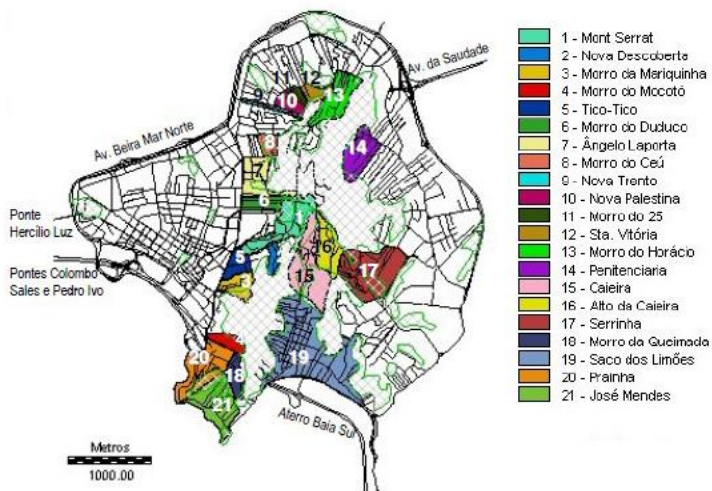


Figura 5 – Mapa das comunidades do MMC. Fonte: Prof. Joel R. G. M. Pellerin – (LABGEOP/UFSC, 2006).⁵⁰

Algumas dessas comunidades hoje são ligadas por ruas pavimentadas, especialmente aquelas que ficam entre o acesso do centro à Universidade: Monte Serrat e Serrinha. Saindo das ruas principais, entramos em becos, vielas e escadarias estreitas, improvisadas ou de concreto que cortam o terreno muito íngreme e acessível apenas a pé. Quando chove, além do risco de desmoronamento, os moradores sofrem com a lama que deixa o terreno escorregadio. Por ser uma área alta, com vista para a boa parte da cidade (e para o mar a partir de muitos pontos), a contradição social é evidenciada pelas casas de alto padrão e pelas construções dos prédios e torres difusoras das empresas de rádio e telecomunicação que dão as costas para comunidades, onde para muitos moradores não há sequer água encanada, sistema de esgoto ou instalação elétrica.

Em decorrência do decreto nº 1966/2003 da Prefeitura, que proibia a instalação desses serviços para casas sem alvará de construção, sem escritura pública ou em área de preservação permanente, em 2004 cerca de 90% das casas não tinha medidor de água e o abastecimento de grande parte da população se dava por “gatos” ou através de poços (PIMENTA e PIMENTA, 2011; TOMÁS, 2012). A situação foi amenizada tanto pelo

⁵⁰ Cf.: <http://laam.ufsc.br/projetos/aspectos-naturais-e-da-urbanizacao-do-macico-do-morro-da-cruz/>.

decreto (nº 3296/05) do governo seguinte que flexibilizou essa regra, quanto pelos recursos investidos através do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do governo federal, cujos trabalhos tiveram início no MMC em 2007 e seguem até hoje.⁵¹

A comunidade do Monte Serrat conta com o Centro Educacional Lúcia Mayvorne (CEMLM), uma escola pública fechada pelo estado que foi assumida pela Rede Marista de Solidariedade e que, desde 2015, oferece Ensino Fundamental e Médio. Além disso, o Monte Serrat tem um dos acessos ao Parque Ecológico do Morro da Cruz (o outro acesso fica próximo às emissoras de rádio e televisão). Com exceção desse espaço de lazer, para os moradores das comunidades do MMC, trabalho, educação, saúde, lazer e comércio acontecem nas partes mais baixas dos morros ou nos bairros vizinhos. As instituições educacionais municipais ou administradas por ONGs oferecem atendimento até o 5º ano e após esse período as crianças precisam descer o morro para estudar em escolas do Centro, Trindade ou Saco dos Limões.

Esses problemas de infraestrutura colocam as comunidades como público-alvo das campanhas políticas municipais, ao mesmo tempo em que são as comunidades menos assistidas pela administração pública. O transporte coletivo, por exemplo, só começou a circular em 1993 e antes disso, o trajeto diário para o trabalho ou escola era feito a pé pelos caminhos íngremes e cheios de lama. Segundo matéria realizada pela jornalista Priscila dos Anjos para o portal Maruim⁵² na comunidade do Monte Serrat, foram os próprios moradores que se organizaram para cobrar dos representantes políticos tanto a pavimentação das ruas principais nos anos 80, quanto à criação das linhas de ônibus. Porém, até hoje nem todas as comunidades são atendidas pelo sistema viário e sua frequência é bastante reduzida fora dos horários de pico, sendo algumas linhas são até suspensas aos finais de semana, quando os trabalhadores teriam tempo para o lazer.

Em relação à renda, a pesquisa de Pimenta e Pimenta (2011) aponta um desemprego de um terço da população pesquisada e dos trabalhadores empregados, nem metade tem carteira assinada. Os empregos informais,

⁵¹ Foram investidos R\$ 94.542.625,45 até agora, porém as obras não foram realizadas como constam no projeto. Por exemplo, das 438 habitações previstas para famílias que estavam em assentamentos precários, foram construídas apenas 91, conforme matéria de Fábio Bispo para o portal Notícias do Dia: <https://ndonline.com.br/florianopolis/noticias/inspecao-federal-aponta-irregularidades-nas-obras-do-pac-do-macico-em-florianopolis>

⁵² Cf.: <http://maruim.org/2016/07/15/proxima-parada-monte-serrat/>

subempregos e terceirizações não garantem salários para uma melhora na condição de vida das famílias: 50% da população vive com menos de meio salário mínimo por pessoa, sendo que 22% têm de menos de ¼ de salário para total de gastos pessoais⁵³. Com a nova onda de desemprego dos últimos dois anos e os cortes nos benefícios sociais, provavelmente esses números hoje sejam mais alarmantes.

Soma-se a esse quadro o tráfico de drogas que se torna um estigma para a população do MMC, especialmente na hora de conseguir emprego. A comoção negativa que isso gera na mídia – com maior ênfase nos quadros policiais e jornalismo investigativo – contribui para aumento do preconceito em relação aos moradores das comunidades. Além da violência gerada pelos conflitos internos e externos decorrentes do tráfico, a ação arbitrária da polícia quando sobe os morros aumenta a sensação de insegurança, especialmente entre os jovens⁵⁴ (TOMÁS, 2012).

Todas essas questões refletem diretamente nas formas de se viver a infância e na constituição da identidade do jovem que vive no MMC, especialmente em relação a sua perspectiva de vida para além da comunidade. Nesse sentido, D'Agostini, Nogara Jr. e Marcassa (2017) trazem uma análise mais específica desses sujeitos e avaliam as relações que são estabelecidas entre educação, trabalho, cultura, lazer e religião em suas vidas.⁵⁵

Um recorte sobre juventude no Maciço

As condições econômicas sob as quais vivem a maior parte das famílias no MMC contribuem para que os jovens, cada vez mais cedo,

⁵³ Estudo divulgado pelo Departamento Intersindical de Estatística e estudos Socioeconômicos (Dieese) revela que em 2016 o salário mínimo ideal seria de R\$ 3.856,23 (76% a mais do que o salário atual de R\$ 937,00).

⁵⁴ A fala de um dos entrevistados da pesquisa de Tomás (2012) é enfática: “O evento que a gente fez aqui na comunidade, se a gente tivesse colocado policiais pra proteger o espaço, por esse motivo de rixa a gente ficava preocupada de pintar tiroteio ou qualquer coisa do tipo, se a gente colocasse policial a maioria da comunidade não iria, porque a polícia vê os jovens da comunidade como infratores, como vândalos e na verdade não é isso. (...) Eu não vou dizer que isso é motivo pra gente se orgulhar, mas a policia não é o fator segurança na comunidade. (MC, 2009, depoimento Alex B. – Morro da Caixa, atual Mont Serrat)”.

⁵⁵ Os dados da pesquisa de Marcassa (2017) foram reunidos a partir de questionários e entrevistas realizadas com 1.881 jovens que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em dez escolas que do entorno das comunidades.

entrem no mercado de trabalho para auxiliar na renda, garantir a continuidade dos estudos e/ou buscar independência dos pais no consumo de bens e serviços além das necessidades básicas. Entre os jovens pesquisados na investigação coordenada por Marcassa, 35,4% estudam e trabalham e outros 33,7% estudam e declaram a necessidade/intenção de trabalhar logo. Destes, 2,1% começaram a trabalhar entre 10 e 12 anos e 28,3% começaram entre os 12 e os 16 anos. Essa inserção “precoce” faz com que eles exerçam trabalhos simples e desvalorizados – tal como seus pais, que não têm ou têm pouca escolaridade. Isso constitui o que é denominado na pesquisa como “cultura da sobrevivência”, ou seja, “o salto da infância à fase adulta mediada por uma formação escolar e cultural para o trabalho simples e pela inserção precoce e precária no mercado de trabalho” (D’AGOSTINI et al., 2017, p. 151).

As famílias de 13,5% dos jovens pesquisados recebem a Bolsa Família e 4,0% deles trabalham por meio do programa Jovem Aprendiz, no qual o jovem trabalha 4 horas diárias em uma empresa – geralmente bancos ou supermercados – com intuito de “aprender uma profissão” e receber uma bolsa auxílio. Ao mesmo tempo em que os autores reconhecem a oportunidade do programa para a inserção do jovem no mercado de trabalho, também o criticam pela flexibilização das leis trabalhistas para as empresas contratantes (2017, p. 147), pois em muitos casos os jovens realizam as mesmas funções de um trabalhador contratado via CLT.

Para além de ajudar na renda da família, os jovens encontram no trabalho uma forma de inserção na sociedade adulta, “em termos cognitivos, afetivos, de capacidade de trabalho e de reprodução” (D’AGOSTINI et al., 2017, p. 150) e isso se revela na participação da cidade, nas experiências culturais e de lazer, como ir ao cinema, a um show ou frequentar espaços públicos com os amigos. Porém, ao dividir seu tempo entre estudo e trabalho, muitos jovens não conseguem concretizar essa participação e ampliar os horizontes de sua formação (D’AGOSTINI et al., 2017, p. 152). Essa contradição se faz presente inclusive no reconhecimento de si mesmo numa etapa de desenvolvimento na qual o jovem precisa assumir mais responsabilidades do que na infância.

A pesquisa também levantou dados significativos que revelam a baixa participação dos jovens em grupos fora da escola (D’AGOSTINI et al., 2017, p. 149): 14,7% frequentam igrejas; 6,2% participam de associações de futebol; 1% envolvem-se em atividades de ONGs; 0,8% são ligados a movimentos sociais; 0,8% participam de movimentos culturais; 0,4% participam de associações de moradores.

Tais números revelam não só a baixa adesão dos jovens a tais atividades por falta de tempo ou talvez interesse, como também a ausência de espaços públicos e privados de lazer próximos ou de fácil acesso às suas residências. Em todo o MMC, há apenas um Parque Municipal com acesso pelo Morro da Cruz e Monte Serrat, inaugurado em 2013, com quadras de esporte, playground e trilhas. Em situações como essa, a escola acaba assumindo essas funções de espaço de lazer para os alunos e também como um centro cultural da comunidade.

As duas escolas da nossa pesquisa estão localizadas no trajeto entre o Centro e a Universidade que passa pelo morro, numa distância relativamente próxima, porém com caminho íngreme. Monte Serrat e Serrinha são separados pela comunidade do Alto da Caeira. As crianças e jovens, em geral, moram perto da escola que frequentam e seu espaço de convívio costuma ser restrito à comunidade. Nas próximas páginas, vamos nos aproximar dessas escolas, das crianças e jovens que as frequentam para no próximo capítulo, através da análise do nosso processo empírico, buscarmos compreender como esses sujeitos se relacionam com a escola.

4.1.2 A Escola Básica Municipal José Jacinto Cardoso

A comunidade da Serrinha é localizada na parte leste do MMC e pertence oficialmente ao bairro Trindade e segundo Lonardoni (2009, p. 05), os migrantes do interior do estado chegam nesta área na terceira etapa de ocupações, por volta dos anos 1980. Estando muito próxima à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é alvo de especulação imobiliária e as ocupações das áreas mais baixas diminuíram ao passo que foram construídos grandes condomínios cujos preços dos aluguéis não poderiam ser custeados pelos moradores que acabaram subindo para áreas mais íngremes ou indo morar em outras comunidades.



Figura 6 – Fachada da EBMJJC. Fonte: Nydia Lorenzini, coordenadora pedagógica, Arquivo da Escola.

A única instituição educacional na comunidade é a Escola Básica Municipal José Jacinto Cardoso (EBMJC).⁵⁶ Fundada em 1988, é até hoje vista como uma conquista para a comunidade. Pelo espaço físico limitado, a escola só atende do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental, mas a ampliação da escola é iminente e já conta com um terreno para construção de um prédio. A continuidade à formação de crianças e jovens da Serrinha acontece nas escolas do bairro Trindade: Escola Estadual Básica Simão José Hess e Escola Estadual Básica Hilda Teodora Vieira. A distância entre a escola e a moradia dos estudantes faz com que se dependa do transporte público.

Voltar à Serrinha é para mim algo como tocar em lembranças, respirá-las. Tenho afeição por essa escola, pela equipe e pelos alunos que sempre me receberam com muito carinho, mesmo os que não me conheciam. Acho que a *pequenez* da escola me faz sentir nos meus primeiros anos de estudo, no Grupo Escolar Palmira Lima Mambrini [em São José]. Minha escola era muito pequena, apenas três salas, cozinha, espaço da direção, refeitório/pátio e

⁵⁶ As informações desta subseção foram organizadas a partir do Plano Político Pedagógico da escola, da observação durante o período da pesquisa empírica e do teste de instrumento.

uma quadra de lajotas onde tantas vezes ralei os joelhos. Mesmo assim, eu gostava muito de ir pra escola, e quando eu estava no último ano [4ª série] e todos os meus professores antigos me cumprimentava, eu me sentia gente grande (DIÁRIO DE CAMPO, 18/05/2016).

Atualmente a EBMJC atende 220 alunos, grande parte moradora da comunidade, em 10 turmas com uma média de 22 alunos por turma. Mas segundo o Plano Político Pedagógico, 13% das crianças em idade escolar ainda não frequentam a escola por falta de vagas. Há 25 funcionários entre efetivos, substitutos e terceirizados. O espaço físico compreende um prédio central com: 4 salas de aula, biblioteca, sala informatizada, sala dos professores, secretaria, cozinha, refeitório e banheiros, duas salas de aula “isoladas”, dois pátios, quadra e horta ao redor da quadra. O cultivo da horta é uma das atividades do programa Mais Educação. Além disso, são ofertadas oficinas de leitura, percussão e momentos de recreação no horário do almoço. Eventualmente a escola também abre as portas para as famílias em algum tipo de atividade como corte de cabelo gratuito, confecção de carteira de identidade, etc. em parceria com instituições como o SENAI ou outros projetos de apoio à comunidade.

Os alunos da escola são, em grande parte, oriundos de outras cidades e suas famílias moram em Florianópolis a menos de dez anos. O PPP da escola indica as principais origens como o planalto de Santa Catarina e os estados do Nordeste. Os pais têm baixa escolarização e trabalham em funções como auxiliar de serviços gerais, diaristas e na construção civil. Não são raras transferências no meio do ano letivo de alunos que chegam e deixam Florianópolis.

Cerca de 80% destes alunos frequentam no contraturno projetos sociais na Casa São José, uma entidade ligada à Igreja Católica e conveniada com a Prefeitura de Florianópolis ou na Elase,⁵⁷ no Projeto Transforma. Este último se trata de uma iniciativa do Grupo de Trabalho Comunitário Catarinense que oferece oficinas de artes, esportes e apoio pedagógico. Os alunos almoçam na escola e brincam juntos por cerca de uma hora até que comecem as aulas da tarde ou a saída para os projetos.

As paredes do corredor e as salas de aula sempre têm expostos trabalhos das crianças e nos eventos em que a escola é aberta para a família, as crianças também fazem apresentações de dança ou de outras

⁵⁷ ELASE é um clube desportivo e social fundada por funcionários da Eletrosul.

modalidades, às vezes ensaiadas na escola, às vezes em parceria com os projetos. Apesar do tempo que passam juntos, não há assembleias ou espaços onde os alunos possam participar de assuntos que perpassam o cotidiano da escola, como por exemplo, a organização da própria exposição dos trabalhos ou realização das feiras. Essas atividades “extras”, no geral, são propostas dentro um formato no qual os alunos já têm papéis definidos.

A EBMJJC havia participado do *Projeto Inventar com a Diferença* em 2014 por meio de uma professora do quinto ano que hoje não atua mais aulas nessa escola. Naquela ocasião foi produzido o filme-carta⁵⁸ “Ser criança na Serrinha”, montado ao final do projeto, tendo como tema central a diversidade da infância vivida na Serrinha em decorrência das diferentes origens das crianças. O filme-carta foi selecionado pela Mostra Cinema e Direitos Humanos e foi exibido em todas as capitais brasileiras. Desde aquela época foi perceptível o quanto a escola valoriza as culturas de origem das crianças e busca a integração delas e de suas famílias, reconhecendo também a importância da sua estrutura numa comunidade, que não conta com outros espaços públicos.

⁵⁸ Segundo Medeiros (2012), o filme-carta é uma forma de “escrita ensaística” no cinema cuja marca inicial pode ser encontrada na obra do cineasta Chris Marker, quem inaugurou a correspondência cinematográfica em *Lettre de Sibérie* (1957). No *Inventar com a Diferença*, a proposta foi pensar num destinatário (outra escola participante em qualquer estado) e criar com as imagens produzidas ao longo das oficinas em encadeamento que promovesse o diálogo com esse destinatário, utilizando ou não o texto de uma carta.



Figura 7 – Quadros do filme-carta “Ser Criança na Serrinha” (ID, 2014).

Além desse projeto, outras pesquisas com audiovisual foram desenvolvidas na EBMJJC, como a dissertação de Mendes (2008) que envolveu professores de educação física em um trabalho de mídia-educação. Assim, a direção já tinha conhecimento da mobilização que um projeto ou pesquisa geram na escola e fora dela. Quando cheguei à escola com a proposta de um teste de instrumento para a pesquisa, a direção procurou encontrar uma turma que pudesse integrar o trabalho. Durante a observação inicial e o teste dos instrumentos de pesquisa, fizemos uma primeira intervenção na escola que envolveu 6 encontros com 20 alunos do quinto ano vespertino entre maio e julho de 2016. Nosso planejamento foi dialogado com a professora responsável pela turma e assim, trouxemos a proposta de alguns exercícios já no formato da metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situados (EAS), mas nos pautamos pelo conteúdo curricular da turma naquele semestre, que dizia respeito ao tema das grandes navegações. Na ocasião, o último dos encontros culminou com uma viagem a São Francisco do Sul para visitar o Museu Histórico e o Museu do Mar.

Em julho, organizamos a proposta da continuidade da pesquisa empírica na escola, desta vez em outro grupo e sem a participação da professora. Aproveitando a realização da 15ª Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, realizamos sessões itinerantes com curtas-metragens brasileiros inéditos para as crianças nas quais eu me apresentei e falei um pouco da pesquisa-intervenção para os alunos que assistiram, questionando sobre seu interesse em participar da investigação. Como

alguns alunos demonstraram interesse nas oficinas, levei uma lista para a coordenação pedagógica.

A maior parte dos interessados eram alunos do período matutino e pela logística entre aula, almoço e projetos, decidimos realizar nossos encontros/oficinas toda segunda-feira entre 12h30 e 14h. Como os alunos também frequentavam o Projeto Transforma, a direção viabilizou junto à coordenação do projeto uma maneira de adiar em uma hora a ida deles para a Elase. Outros alunos do Projeto também foram convidados a participar, e assim ficamos com um grupo de 11 crianças. Como a estrutura da escola é toda ocupada nesse horário de intervalo, cederam-nos o espaço da Biblioteca para as atividades, que já possui uma televisão de 40 polegadas na qual eu conectava o notebook.

4.1.3 O Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne

O Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne (CEMLM) localiza-se no Monte Serrat, voltado para a região central da cidade, e atende além dessa comunidade, crianças e jovens do Alto da Caieira (ver mapa na seção 4.1.1). O Plano Político Pedagógico da CEMLM indica uma população de 7.548 habitantes, somando o total das duas comunidades. Segundo o mesmo documento, a renda média por família que habita as duas comunidades é de 1,38 salários mínimos, e o nível de escolaridade revela que 69% dos responsáveis familiares completou apenas o Ensino Fundamental.



Figura 8 – Fachada CEMLM. Fonte: Quadro do "Filme-carta para Paraty" (ID, 2014).

Na comunidade há duas entidades dedicadas à educação infantil: a Creche gerenciada pela Sociedade Divina Providência⁵⁹ com capacidade para 120 crianças, localizada ao lado do CEMLM e no Alto da Caieira a Creche Vó Inácia, conveniada da Prefeitura Municipal de Florianópolis, com 56 crianças matriculadas e 20 na fila de espera.

Até o final de 2011, a escola estava sob a administração da Secretaria Estadual de Educação e recebia escassos recursos para a manutenção, por isso muitos pais transferiram os filhos para escolas mais distantes, na região central. Essas transferências foram motivo para o governo ameaçar o encerramento das atividades ali. Nesse momento, a Rede Marista de Solidariedade (RMS),⁶⁰ já atuante no Monte Serrat através de outros projetos sociais, passou a ocupar o edifício público cedido em forma de parceria.

Em relação à infraestrutura, a escola foi reformada e equipada e possui 9 salas de aula, biblioteca, auditório, sala de informática, sala de professores, duas salas de atendimento/assessoria pedagógica, cozinha, refeitório, sala multiuso, almoxarifado, sala de serviços gerais, secretaria e setor administrativo, laboratório de prototipação, laboratório de criação, ginásio e pátio ao ar livre. Quanto aos recursos humanos, a escola conta com 29 professores e 43 colaboradores.

Hoje a escola atende 540 alunos sendo 250 no Ensino Fundamental I (formato Integral), 200 no Ensino Fundamental II e 90 alunos no Ensino Médio, implantado em 2015. Mesmo com essa capacidade, a Rede reconhece que “apresenta fragilidade no atendimento da população, não possuindo equipamentos sociais públicos e/ou parcerias que deem conta da demanda” (PPP). Os alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental almoçam na escola e depois são levados ao outro prédio da escola, alguns metros morro acima. Lá eles passam o contraturno participando de oficinas de esporte, mídias, robótica, artes e participam de reforço pedagógico quando necessário.

⁵⁹ Organização não governamental ligada à Igreja Católica.

⁶⁰ A Rede Marista engloba serviços, programas e projetos sociais desenvolvidos por mais duas mantenedoras: União Catarinense de Educação (UCE) e a Associação Paranaense de Cultura (APC). De acordo com o PPP da CEMLM, “a rede é formada por 23 Centros Educacionais e Sociais Maristas, 04 Programas de Ação Comunitária e Ambiental (ProAção), pelo Centro Marista de Defesa da Infância, pelos programas de bolsas de estudo para a Educação Básica e Superior, e diversas outras iniciativas voltadas ao desenvolvimento e transformação local, orientada pela Diretoria Executiva de Ação Social, alinhada aos objetivos estratégicos da mesma”.

Os intervalos contam com atividades recreativas coordenadas pelos “educadores de território”, que realizam a interlocução entre as crianças, suas famílias e comunidade através de atividades diversas. É comum as paredes dos corredores da escola estarem cheias de trabalhos dos alunos sobre a cultura africana e afro-brasileira, sobre gênero, território, além de trabalhos sobre conteúdos das disciplinas próximos às salas dos alunos. No térreo há um painel temático colaborativo também, onde os alunos contribuem geralmente com trabalhos de uma disciplina. Já na recepção há dois painéis, o “Mural do Serviço Social” em frente ao balcão e o “Mural da Acolhida”, bem de frente para a porta. A montagem fica por conta da agente de comunicação e as temáticas dos murais giram em torno de datas comemorativas ou fatos em discussão na atualidade. Abaixo trazemos um exemplo que encontramos em 2016: o Mural da Acolhida de novembro sobre as ocupações da primavera secundarista.



Figura 9 – Mural da Acolhida com tema das Ocupações Estudantis. Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Atividades de integração com a comunidade também são organizadas pela coordenação em parceria com outras entidades da RSM e acontecem regularmente, inclusive na perspectiva de arrecadar fundos para famílias que enfrentam problemas financeiros mais graves, como brechós, bingos e almoços solidários. Também são realizadas festas

juninas e em comemoração a outras datas que tornam a escola um centro de encontro para a comunidade. No final do ano é feita uma grande festa de encerramento, com apresentações artísticas as mais diversas.

A escolha dessa escola se deu por dois motivos: a participação no *Projeto Inventar com a Diferença* em 2014 por meio de uma professora de Geografia, que hoje dá aulas apenas ao Ensino Médio; e a participação de outros professores em um piloto de formação com a metodologia EAS no contexto da pesquisa “Multiletramentos e aprendizagens formais e informais”. Nesse quadro, tanto a coordenação pedagógica como os professores demonstraram interesse em continuar a estudar a referida metodologia, e vimos na pesquisa uma forma de manter tal contato e aprofundar os vínculos. Além disso, alguns alunos da escola também participaram da pesquisa “Competências midiáticas em cenários brasileiros e euroamericanos” na qual nosso envolvimento se deu pela aplicação de um questionário online em dezembro de 2015 e maio de 2016 (FANTIN, 2017).

A proposta inicial da pesquisa-intervenção nessa escola pretendia formar um grupo no contraturno escolar apenas com alunos interessados em cinema. No entanto, a coordenação pedagógica fez uma contraproposta a partir de um trabalho que planejavam realizar junto aos alunos representantes de turma do Ensino Fundamental II: reuniões semanais onde os representantes de turma pudessem trazer as questões para discussão com os educadores de território. As oficinas da pesquisa seriam um complemento a essa atividade, pensando na possibilidade de os alunos também utilizarem a linguagem audiovisual para expressarem essas questões de representação.

Essa contraproposta trouxe uma questão que redirecionou o andamento da pesquisa: as oficinas deveriam ser durante o turno das aulas dos alunos. Para que eles não faltassem às aulas da mesma disciplina todas as semanas, foi definido que o dia da semana deveria variar entre quarta, quinta e sexta-feira, porém os horários seriam sempre os mesmos: das 10h20 às 11h50 e das 15h45 às 17h10. Além disso, tiveram que ser criados dois grupos para atender aos representantes do turno matutino (9 alunos) e vespertino (6 alunos). A coordenação pedagógica fez a mediação com os professores e as articuladoras ficaram responsáveis pela organização de local, equipamento e reunião dos alunos. Em relação à estrutura, dependendo da disponibilidade, utilizamos o laboratório de prototipação ou de criação. Em qualquer um dos espaços a escola cedia o projetor e caixas de som.

O contato inicial com estes alunos foi na primeira assembleia de representantes convocada pelas articuladoras e com a presença de um

coordenador pedagógico. Fiz uma rápida apresentação da pesquisa e conheci os alunos. Porém, nem todos permaneceram nas oficinas, pois houve algumas trocas de representação nas turmas ainda nas primeiras semanas e somente a partir do terceiro encontro é que os grupos se estabilizaram. Eventualmente surgiram alunos que não eram representantes e gostariam de participar das oficinas, porém a coordenação pedagógica da escola não pode oferecer essa possibilidade para não prejudicar o andamento das aulas.

4.2 OS PERSONAGENS DA PESQUISA

A ideia inicial deste projeto era trabalhar somente com crianças de 10 a 12 anos nos dois contextos selecionados por se tratar de um período de transição entre turnos ou escolas, dos anos iniciais do Ensino Fundamental para os anos finais. Porém, para que a pesquisa pudesse ocorrer dentro das condições estruturais de ambas as escolas, tivemos que abrir espaço tanto para crianças mais novas quanto para jovens. Particularmente, tive certo receio dos conflitos possíveis que essa diversidade etária, de referências, comportamentos e demandas pudesse gerar. Mas os conflitos que ocorreram não foram decorrência da diversidade etária, e as trocas que esse espaço de convívio ampliado possibilitou apenas enriqueceu nosso trabalho.

Nas duas escolas buscamos a cada encontro conhecer o aluno e o grupo pelo diálogo informal, valorizando os momentos de socialização. Além das conversas no início e fim de cada oficina e a observação da interação entre os colegas, as conversas após a exibição dos filmes se mostraram muito promissoras enquanto espaço em que as histórias pessoais cruzavam as histórias dos personagens ficcionais. Nessas trocas eu também compartilhava um pouco da minha experiência, principalmente das lembranças da infância e juventude na escola pública.

A partir dessas trocas é possível fazer uma breve apresentação dos grupos que participaram das oficinas antes de partirmos para a descrição e análise das atividades propriamente ditas. Ao longo do texto do próximo capítulo, vamos trazendo certas características individuais dos alunos quando estas repercutiam nas falas, nos gestos e nas produções durante as oficinas. Em determinada etapa da pesquisa, expliquei como seria realizada a apresentação e análise de algumas atividades que estávamos fazendo nos encontros e que cada um poderia escolher um nome ou apelido fictício que preservasse sua identidade. Então passamos a identificá-los apenas por esses nomes. Elencamos no quadro abaixo os participantes do grupo da EBMJJC.

<p>Resumo do grupo participante da EBMJJC: 9 crianças entre 8 e 11 anos.</p>	<p>Alicia, 11 anos, 5º ano. Ciça, 9 anos, 4º ano; Julie, 8 anos, 3º ano; Kevinho, 10 anos, 4º ano; Mateus, 8 anos, 3º ano; Mia, 11 anos, 5º ano; Naty, 8 anos, 3º ano; Nicky, 9 anos, 3º ano; Renã, 10 anos, 5º ano;</p>
--	--

Quadro 1 – Crianças participantes na EBMJJC.

Aqui é importante salientar que as crianças que frequentam o mesmo ano, estão na mesma turma e todas estudam no período matutino. Os alunos do quinto ano eu conhecia da viagem para São Francisco do Sul junto com a outra turma que participou do teste de instrumento. No entanto, como a escola é pequena e todos os alunos almoçam na escola, eles já se conheciam entre si. Nas atividades do Projeto Transforma, elas também conviviam em grupos com idades diferentes. Para os alunos do quinto ano esse foi o último ano nessa escola e a perspectiva era a de continuar os estudos na escola estadual mais próxima, mesmo assim eles teriam que pegar ônibus para descer e subir o morro todos os dias.

Todas as crianças moravam na Serrinha e aos finais de semana costumavam brincar na rua ou em terrenos baldios. A brincadeira com pipas é recorrente, mas não há espaço adequado sem fiação elétrica para garantir a segurança das crianças. Algumas crianças vão com a família a shoppings, inclusive ao cinema, frequentam também Igrejas evangélicas e raramente vão à praia no verão. As viagens são muito esporádicas e apenas para visitar parentes em outras cidades.

Em casa, assistem à televisão aberta, aparentemente sem restrições de programação/horários e, aqueles cujas famílias possuem computador, também assistem aos vídeos no Youtube e jogam online sem mediação adulta. Na escola, os *smartphones* e *tablets* são proibidos por lei municipal, mas em dias de passeio os alunos levam para fotografar e gravar vídeos. Em nosso grupo, apenas 3 meninas levaram os aparelhos em um dos encontros que aconteceu após uma aula-passeio.

No CEMLM, foram feitas as mesmas explicações acerca do processo de pesquisa e cada aluno escolheu também um nome fictício para preservar sua identidade. A seguir, elencamos os participantes dos dois grupos em quadros.

<p>Resumo do Grupo Matutino participante da CEMLM: 9 jovens entre 12 e 17 anos.</p>	<p>Felipe, 14 anos, 9º ano; Maicon, 15 anos, 8º ano; Janaína, 14 anos, 9º ano; Júlio, 13 anos, 8º ano; Madu, 15 anos, 9º ano; Maria, 12 anos, 5º ano; Marcos, 17 anos, 9º ano; Recker, 13 anos, 8º ano; Tati, 14 anos, 8º ano.</p>
---	--

Quadro 2 – Jovens participantes do grupo matutino do CEMLM.

<p>Resumo do Grupo Vespertino participante do CEMLM: 7 crianças e jovens entre 11 e 17 anos.</p>	<p>Fábio, 12 anos, 6º ano; Gabigou, 13 anos, 7º ano; Léo, 14 anos, 6º ano; Milena, 15 anos, 7º ano;⁶¹ Raíssa, 12 anos, 6º ano; Simone, 17 anos, 7º ano; Téo, 11 anos, 6º ano;</p>
--	--

Quadro 3 – Jovens participantes do grupo vespertino do CEMLM.

Apesar de estudarem em turnos diferentes, os participantes dos dois grupos formados para a pesquisa se conheciam entre si pelo convívio nos intervalos e fora da escola, nas comunidades do Monte Serrat e Alto da Caieira. O Parque Municipal – chamado pelos alunos de “Valerinho”⁶² – é muito aproveitado tanto para as brincadeiras quanto para encontrar os amigos e conversar. Os mais novos diziam que jogavam bola, andavam de bicicleta, skate e empinavam pipa. Os mais velhos iam sozinhos ao shopping e lanchonetes no centro da cidade e esporadicamente frequentavam outras comunidades para irem a festas. Dois alunos, um de cada grupo moram em uma Casa de Acolhimento que fica na comunidade.

⁶¹ Milena participou dos três primeiros encontros. Ela demonstrou muito interesse nos exercícios, articulava muito bem as ideias para as conversas após assistir aos filmes e no momento reestruturador. Porém, ela decidiu que não queria mais faltar as aulas para ir às oficinas porque perderia muito conteúdo e também não poderia vir pela manhã porque participa do programa Jovem Aprendiz como estagiária em um banco.

⁶² O apelido faz referência ao antigo dono da chácara onde hoje é o Parque Municipal do Maciço do Morro da Cruz.

O *smartphone* é permitido na escola, mas para uso no intervalo e todos os alunos possuem a senha da internet sem fio. No grupo matutino, apenas três alunos não levavam o aparelho, e no grupo vespertino apenas dois alunos levavam. É permitido usar a sala de informática no recreio de acordo com uma ordem de turmas previamente estabelecida, e os alunos utilizam geralmente para acesso às redes sociais e assistir vídeos no *Youtube*. Em casa, assistir a televisão ou utilizar o computador não é mencionado nas conversas, exceto por uma das alunas que traz como atividade favorita assistir aos filmes com a mãe.

Para os jovens do 9º ano, esse foi o último ano na escola no período diurno, já que o Ensino Médio é oferecido apenas à noite. Dos três jovens nesse período, um afirmava que se mudaria para outro estado ao final do ano letivo e outros dois disseram que mudariam para uma escola do Centro para não estudar à noite. Havia uma preocupação constante entre eles em conseguir estágio/trabalho. Inclusive Milena (15) deixou de frequentar as oficinas, pois passou a participar do Programa Jovem Aprendiz e trabalhar em um banco e ficou preocupada com as notas por ter que faltar algumas aulas uma vez por semana.



Figura 10 – Montagem de fotos dos alunos do grupo da EBMJJC.



Figura 11 – Montagem de fotos dos alunos do Grupo Matutino do CEMLM.



Figura 12 – Montagem de fotos dos alunos do Grupo Vespertino do CEMLM.

4.3 DIMENSÕES METODOLÓGICAS

O “ser pesquisador”, para nós, é também ser um catalisador de transformações em uma condição. Ao mesmo tempo em que nos pautamos pela possibilidade de despertar nos participantes a mesma inquietação que nos move enquanto pesquisadores, incluindo algo novo naquela realidade, nossa postura não pode ser pautada apenas em nossa visão particular do mundo. É necessária, antes de tudo, uma abertura dialógica para descobrir junto com eles quais as condições essenciais para a transformação positiva da sua realidade (CRUZ et al. 2014).

Essa é uma visão que pressupõe uma abertura nas atitudes metodológicas e as escolhas do pesquisador, científicas e sociais, ao longo de todo o processo. Castro (2008, p. 3) enfatiza que a pesquisa com crianças e jovens exige uma contínua reflexividade, inclusive em “questões de ordem ética e política”, atentando para a relevância, utilidade e compreensão dos resultados por parte dos participantes. Nesse sentido, compreendemos que a pesquisa implica numa atenção para os contextos em que são concebidas essa infância e juventude, para que sejam percebidos os detalhes que o campo pode nos mostrar.

Compreendemos que a pesquisa não se encerra na escola/universidade, ao passo que visa à multiplicação de ações para contribuir com a transformação de uma condição. Assim, nossa prática não pode ser pautada com a oferta de um conhecimento pronto, sacralizado, com uma postura vertical reproduzindo hierarquias que pautam o sistema educacional reprodutivista. Nossa posição assume que os participantes da pesquisa não são objetos de um projeto *sobre* o qual vamos agir e coletar dados apenas, mas atores sociais num projeto de comunicação. Esse entendimento é um passo em direção à ruptura com alguns aspectos do pensamento dicotômico em relação aos universos da infância/juventude e universo dos adultos.

Em acordo com essa postura, nossa trajetória metodológica foi se construindo sobre referenciais coerentes com essa visão sobre a infância e juventude, suas culturas e relações sociais na atualidade. Da mesma forma, procuramos bases que nos permitissem um trabalho com cinema tanto na fruição quanto na produção e reflexão, com horizonte também na formação de um público mais crítico com relação às imagens que o cercam. Com essas duas questões em evidência, chegamos a uma abordagem da pesquisa com crianças e jovens na perspectiva da mídia-educação.

A pesquisa em mídia-educação é descrita por Rivoltella (2009, p. 127) como um subcampo da pesquisa educativa sobre as mídias em geral,

centrada “sobre as mídias nas suas implicações educativas (*abordagem media centred*)”. Já a pesquisa em mídia-educação tem uma abordagem “empenhada em tornar possível um agir político e educativo eficaz em relação às mídias (*abordagem education centred*)”. Nesse caso, o ponto de vista⁶³ da pesquisa específica em mídia-educação é sempre interno, ou seja,

o pesquisador é quase sempre um educador que se serve da pesquisa para melhorar a eficácia de sua intervenção ou para pressionar as organizações (como a escola) ou as instituições para adotar a Mídia Educação como um quadro de referências para a ação educativa a respeito das mídias” (RIVOLTELLA, 2009, p. 128).

Pensando nessa abordagem, definimos o processo empírico pautado numa pesquisa-intervenção (CASTRO; BESSET, 2008; MACEDO et. al, 2012) com crianças e jovens de duas escolas do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC por meio de oficinas de aproximação com cinema, nas quais a pesquisadora é e atua também a educadora.

4.3.1 A pesquisa intervenção

A ideia de uma pesquisa-intervenção articula “o que se investiga” e “como se investiga” (CASTRO; BESSET, 2008, p. 11). Isso implica em um pesquisador que atua como um agente e a partir do processo que desencadeia torna-se parceiro na construção de significados para a experiência de ambos – pesquisador e pesquisados. Assim, a metodologia implica maior sensibilidade em relação aos sujeitos e contexto, de modo a minimizar o artificialismo da situação da pesquisa. Isso significa que,

⁶³ Rivoltella (2009, p. 120) traz da narratologia o conceito de “ponto de vista” como “aquilo que define a narração no seu caráter interno”. Em seguida, o autor elenca algumas possibilidades de pontos de vista para uma narrativa: homodiegético (narrar uma história contemporânea), intradiegético (narrar uma história da qual somos parte), heterodiegético (narrar sobre um tempo que não é o nosso) e extradiegético (narrar sem fazer parte da história). A partir daí o autor constrói uma ideia de dialética como a alternância entre a narração de dentro e fora da história: “descrever algo do ponto de vista exterior ou interior” (ibid, p. 120).

na pesquisa com crianças e jovens os ‘desvios’ provocados pelas emoções, sentimentos e afetos de ambas as partes, muitas vezes dispersando as intenções retilíneas do pesquisador, convocam pesquisadores e pesquisados a refletir sobre os acontecimentos deslançados pela própria pesquisa, avaliando-a e redirecionando-a (CASTRO; BESSET, 2008, p. 11).

Desse modo, nesta pesquisa as crianças e jovens são entendidos como interlocutores do processo, na medida em que suas respostas e ações atuam nos dispositivos da pesquisa. Decidir por este caminho não implica o esvaziamento do lugar do pesquisador enquanto autor e autoridade no processo investigativo, mas o faz compreender e considerar o olhar dos sujeitos sobre si mesmos, como algo que dá acabamento ao olhar do pesquisador (MACEDO et. al., 2012, p. 101).

Na pesquisa-intervenção são valorizadas a interação com os atores da pesquisa e as modificações instauradas no campo, nosso lugar de encontros. O olhar do pesquisador nunca é considerado neutro, ele também se coloca no lugar do outro, para ampliar sua compreensão. Em contrapartida, os sujeitos da pesquisa podem ajudar o pesquisador com respostas de perguntas não explícitas, ou sugerindo mudanças na abordagem, num processo de comunicação dialógica para que haja um avanço mútuo, da pesquisa e da situação dos sujeitos. Postura essa que reflete no conceito de intervenção aqui empregado, ou seja, que

compreende a intervenção como criação - portanto algo intencional - de uma relação em que o pesquisador e pesquisados consigam se distanciar de suas experiências sobre determinado tema para que possam refletir, negociar e compartilhar sentidos sobre ele a partir do olhar do outro. A pesquisa é, ela mesma, contexto de criação de conhecimento e de modos de ser (MACEDO et al., 2012, p. 99).

Ouvir e ampliar as vozes e escutas das crianças e jovens não é apenas parte de uma metodologia de pesquisa, mas uma ação formativa e política, além de um princípio educativo da pesquisa. A edificação do seu direito de participação nos contextos em que estão inseridas é uma parcela central do seu reconhecimento como cidadãos. Nessa proposta da pesquisa-intervenção, a postura do pesquisador vai prescindir uma

resposta dos interlocutores em um processo de autoria coletiva. Sendo assim, é importante ao pesquisador estar aberto à incorporação de novos elementos no desenvolvimento do percurso de modo a poder redirecionar a pesquisa.

Como Castro (2008), reconhecemos que toda pesquisa não deixa de ser uma intervenção, pois a partir da introdução do dispositivo de pesquisa, há uma alteração na realidade pesquisada. Porém, nosso desafio aqui é incorporar essa intervenção em nosso objeto. Ainda nesse sentido, Macedo et. al (2012) reitera que esse modo de fazer pesquisa não suprime os valores subjetivos da ação investigativa numa pretensão de invisibilizar a influência do próprio pesquisador sobre o campo.

Assim, esse entendimento de pesquisa-intervenção é uma tentativa de reconhecer a estruturação da experiência dos participantes enquanto alteridade. Ao centralizar nosso olhar às singularidades e formas de expressão dos modos de ser e estar no mundo desses sujeitos, afrontamos o olhar hegemônico que a mídia produz e reproduz sobre eles de modo a construir outras possibilidades.

Como mencionado na introdução, nossa pesquisa empírica previu diferentes etapas: pesquisa-intervenção a partir de oficinas que articularam aspectos da experiência com o ID e a metodologia EAS, um grupo focal com as crianças e entrevistas coletivas com os jovens que participaram da experiência nos dois campos. O principal instrumento de coleta de dados e registro foi o diário de campo, mas também utilizamos a gravação de áudio, de vídeos e fotografias em todo o processo, além dos exercícios e filmes produzidos pelas crianças e jovens. Antes de partirmos para a análise desse material, vamos nos deter um momento na construção das oficinas de aproximação com cinema.

4.3.2 Diálogos com a metodologia EAS

Conforme mencionamos acima, as oficinas possuem um caráter de implicação para que o processo desencadeie a reflexão em nós, pesquisadores, e nas crianças e jovens, a partir de um agir compartilhado (MACEDO et al.; 2012). Nesse sentido, incorporamos elementos da metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situados (EAS) (FANTIN, 2015), desenvolvida por Pier Cesare Rivoltella (2013, 2015) no contexto educacional italiano. Tal metodologia demanda uma participação mais ativa do aluno, atuando na transformação do espaço escolar para a promoção das competências que visamos desenvolver.

Os EAS partem de experiências semelhantes à resolução de problemas e por isso pressupõe um envolvimento do contexto, do

ambiente e das relações com um sistema para “evitar dicotomias entre sujeito-objeto, processo-produto, corpo-mente, etc.” (FANTIN, 2015, p. 447), além de demandar maior participação do aluno, tornando-o protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Isso acontece a partir da inversão do momento de fala do professor. Nos EAS o aluno realiza a atividade e a intervenção do professor acontece para situar/contextualizar o assunto e estimular a produção e reflexão do aluno. Na prática, conforme indica Rivoltella (2013), as aulas em formato EAS são divididas em três momentos:

Preparatório	Operatório	Reestruturador
Momento de apresentar a proposta do dia, de recuperar questões trabalhadas em outras aulas ou vistas em casa e estimular a turma com recursos que incitem uma discussão introdutória sobre o conteúdo.	Momento de produção individual e/ou coletiva considerando sua experiência anterior, provocando no aluno uma nova relação com o conteúdo. Ainda nesse momento a produção deve ser compartilhada com a turma inteira.	Momento de sumarização do conteúdo por meio da reflexão sobre sua produção. É também o momento de avaliação dos resultados e de corrigir os equívocos ou refazer o produto, caso necessário.

Quadro 4 – Descrição dos três momentos da Metodologia EAS.

A metodologia EAS valoriza as múltiplas capacidades das crianças, a sua experiência acumulada, seu referencial a partir dos contextos em que circula e das habilidades comunicativas no relacionamento com a tecnologia. E para o trabalho com as imagens, essa valorização é uma condição. Através da partilha do olhar proporcionada pelas imagens captadas por crianças e jovens nós conhecemos seu território e somos convidados a nos colocar em seu lugar, sensibilizamos com sua condição e, a partir daí, é possível também reconhecermos nelas (MIGLIORIN, 2015).

Trabalhar com a proposta EAS implica rever a escola como uma oficina ou “um lugar em que se produz objetos culturais e o trabalho cognitivo como uma atividade artesanal em que se constrói e desconstrói, monta/remonta os pedaços da cultura” (RIVOLTELLA, 2013 *apud* FANTIN, 2015, p. 457). Nesse sentido, retomando uma perspectiva ativa que envolve a experiência do aluno como em Freinet, pois a cada encontro são oferecidas novas ferramentas para a construção de um produto e a

aprendizagem se dá na construção de novos significados nas relações entre essa produção e a reflexão (FANTIN, 2015).

Partindo desse formato, criamos 12 propostas de oficinas para serem trabalhadas nas duas escolas, buscando contemplar *o saber, o fazer e o refletir* com, para e através do cinema. Sendo assim, em cada oficina definimos que haveria a exibição de um curta-metragem como estímulo, a produção de um ou mais planos e um momento de compartilhar e discutir as imagens, estabelecendo relações com o tema do encontro. Ao final do processo, foi possível compilar os produtos e compartilhar com a escola e comunidade. A seguir, detalharemos a construção dessas oficinas.

4.3.3 As oficinas de aproximação com cinema

Quando se pensa em oficinas dentro da escola voltadas para o fazer cinematográfico, em geral, logo emergem representações de soluções sistemáticas que reproduzem hierarquias de um *set* profissional, com a distribuição de funções para o diretor, o fotógrafo, o produtor e outros, em um sistema no qual cada indivíduo apenas dialoga em sua equipe e as trocas são feitas através de tabelas, esquemas e termos convencionais da linguagem cinematográfica. Há uma atmosfera de maior controle da situação e de maior esforço e disciplina (tal qual ocorre em outros espaços da escola) porque é gerada uma “codependência virtual” entre as equipes que vai se atualizar apenas no momento de gravação, para o qual tudo conflui.

Certamente, essa experiência que por si só já difere do cotidiano escolar, pode despertar interesses diversos e ampliar os horizontes de possibilidades dos alunos. Por outro lado, se essa experiência for a única no primeiro contato com cinema, as “caixinhas” rotuladas por áreas de trabalho ou a reprodução de uma hierarquia escolar podem causar desinteresses e participações desiguais dentro de um grupo, especialmente em se tratando de crianças e jovens.

Fugindo um pouco desse modelo, as oficinas de aproximação com cinema que preparamos para a pesquisa empírica surgiram a partir do olhar sobre outras experiências de cinema e educação (conforme mencionamos no cap. 2), especialmente do *Projeto Inventar com a Diferença: Cinema e Direitos Humanos*. Assim, criamos propostas de 12 oficinas pautadas pelo viés da mídia-educação e elaboradas em forma episódios situados, em acordo com a Metodologia EAS (RIVOLTELLA, 2013,15; FANTIN, 2015). Nas propostas buscamos contemplar três aspectos: sensibilização, criação e reflexão.

O objetivo destas oficinas, conforme elencamos na Introdução, foi promover a reflexão acerca da representação, reconhecimento, diversidade, além do exercício e da expressão através das imagens para crianças e jovens de modo a criar um espaço de participação dentro da escola. Para tanto, tentamos estabelecer um equilíbrio entre conhecimento técnico (tanto em relação ao equipamento quanto à linguagem cinematográfica), criação de um repertório diverso (com cinema brasileiro independente) e o exercício da criatividade (através da produção de vídeos através de exercícios).

Para o primeiro momento de cada oficina trouxemos filmes que trouxessem: (a) uma possível experiência estética significativa; (b) aspectos da linguagem bem definidos que pudessem se tornar exemplos, como uma forma diferente de enquadrar o objeto; (c) diversidade do cotidiano tanto da comunidade, quanto em relação às imagens que traziam; (d) temas relacionados à questão da participação como representação, inclusão, escuta, atuações diversas, entre outros.

O segundo momento, destinado à produção, foi inspirado nos exercícios audiovisuais da metodologia utilizada no *Projeto Inventar com a Diferença* (ID), os chamados “dispositivos”. Na introdução ao material pedagógico do ID, os dispositivos são descritos como “jogos, desafios com o cinema, um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar suas histórias” (MIGLIORIN et al., 2014, p. 22).

No cinema documentário, o termo “dispositivo”⁶⁴ começa a ser utilizado na escrita ensaística de Comolli (1975) entre outros autores. Compreende as condições criadas para que sejam desencadeadas novas situações que serão documentadas, algo que Migliorin (2008, p. 22) explica como uma “tentativa de inventar condições para a existência de um filme, antes mesmo de uma escolha de temas ou técnicas”. Ao mesmo tempo em que o dispositivo delimita um ponto de partida bem planejado a partir de uma intervenção na realidade, como regras de um jogo, o resultado vai depender das relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos nessa nova realidade. Para o autor (MIGLIORIN, 2008, p. 23),

⁶⁴ “Dispositivo” é um conceito que remete a autores, como por exemplo, Foucault e Agamben, oferecendo múltiplas e complexas leituras. Mas neste texto tratamos do dispositivo a partir da adaptação do conceito aplicado ao cinema documentário para a metodologia do projeto *Inventar com a Diferença* (MIGLIORIN et al., 2014).

no dispositivo as imagens não são o fim, mas uma conexão, passagem ou mediação de uma experiência que permanece como marca no filme.⁶⁵

Na prática, trata-se de um conjunto de regras objetivas que visam desordenar certos condicionamentos, criando situações fora do nosso controle que requerem um trabalho criativo para que o desafio seja superado técnica e esteticamente. Ao negar a adoção de um roteiro prévio, quaisquer modos de fazer dentro das “regras” propostas e das limitações técnicas são consideráveis. Em consequência disso, no trabalho com dispositivos não há hierarquias ou funções pré-determinadas: todos têm potenciais e abertura para trabalhar crítica e criativamente no grupo.

Desse modo, cada oficina tem um dispositivo correspondente a uma questão técnica (inspirada por um filme curta-metragem exibido no primeiro momento). Há um progressivo aprofundamento nessas questões, porém a não participação em um encontro não inviabiliza a compreensão no andamento do próximo – especialmente porque sempre são brevemente retomadas as oficinas anteriores no início de cada encontro.



Figura 13 – Oficina 01-B Câmera, Ação! na EBMJJC. Fonte: Arquivo da pesquisadora.



Figura 14 – Oficina 06 Ponto de Vista no CEMLM. Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nessa linha, também não é proposto um trabalho final único com significado de “conclusão” das oficinas, para o qual toda a expectativa estaria voltada. Ao contrário, conforme prevê a articulação com a metodologia EAS, cada dispositivo vai gerar uma produção: um plano, um conjunto de fotos, um roteiro-mapa, etc. Então, nos últimos encontros,

⁶⁵ Um exemplo de filme que surge de um dispositivo é “Doméstica” (Gabriel Mascaro, 2012) no qual foram entregues câmeras a jovens de diversas localidades do Brasil para que filmassem suas empregadas domésticas, estabelecendo uma nova relação com elas a partir da interação com a câmera. O filme é montado pelo diretor a partir das imagens enviadas pelos jovens.

cada grupo reviu todo o material produzido e escolheu alguns para montar um pequeno filme sem formato pré-definido que representasse as escolhas de todos participantes.

Após a socialização das produções, no terceiro momento da oficina, contemplamos algumas relações/questões que aparecem nos dois primeiros, por exemplo, demonstrando como a linguagem cinematográfica no filme foi utilizada para despertar certas sensações e de que modos isso foi construído em relação à câmera. Assim, deixamos claro que o filme – e toda imagem, na verdade – é criado a partir de escolhas que pautam o olhar de quem produziu: o que filmar, de onde filmar, como filmar. Com isso, reafirmamos a intenção de formar consumidores e produtores mais críticos não apenas para o cinema, como para as imagens da mídia.

Aqui também contemplamos um viés analítico das próprias produções dos alunos, estimulando a oralidade e expressão no grupo. Com a retomada das produções, discutíamos o que nos suscitava cada imagem, trazendo à tona o processo criativo de cada um e avaliando a própria postura ao longo do encontro. Enquanto educadora, também fazia minhas considerações sobre a oficina e um encerramento.

Elencamos a seguir, resumidamente, o planejamento dos três momentos das oficinas de cinema que foram realizadas com os grupos participantes.

Oficina/Tema	Momento preparatório	Momento operatório	Momento Reestruturador
01-A. Corpo e Câmera	<p>Vídeo-estímulo: exibição do curta-metragem “O fim do recreio” (Vinicius Mazzon e Nélio Spréa, 17min, 2012). No mesmo dia em que o Congresso Nacional anuncia uma PL para acabar com o recreio, Felipe encontra uma câmera no almoxarifado da escola e faz um vídeo com os colegas mostrando a importância do recreio.</p> <p>Introdução aos gestos fundamentais para a produção das imagens: escolha, disposição e ataque. 30 min.</p>	<p>Colocando em prática os gestos fundamentais através da experiência “corpo-câmera” (MIGLIORIN et. al., 2014). Em duplas, um aluno fica de olhos fechados enquanto é guiado pelo espaço por seu colega. Ao final da caminhada, o guia deve posicionar o aluno como se fosse uma câmera, e esse deve abrir os olhos por 10 segundos “fotografando” o espaço a sua frente. Depois os alunos trocam as posições.</p> <p>Produção de um mapa mental a partir da partilha das experiências. 40 min.</p>	<p>Conceito de plano retomando o filme e o exercício com o corpo.</p> <p>Na retomada do filme, incluir discussão sobre a ação política que acontece na escola através do audiovisual. 20 min.</p>

<p>01-B. Câmera, Ação!</p>	<p>Vídeo-estímulo: exibição do curta-metragem “O fim do recreio” (Vinicius Mazzon e Nélio Spréa, 17min, 2012). No mesmo dia em que o Congresso Nacional anuncia uma PL para acabar com o recreio, Felipe encontra uma câmera no almoxarifado da escola e faz um vídeo com os colegas mostrando a importância do recreio.</p> <p>Introdução aos gestos fundamentais para a produção das imagens: escolha, disposição e ataque. 30 min.</p>	<p>“Câmera, ação!”. Cada um grava um “vídeo” (conceito de plano no 3º momento) mostrando o que os inspira na escola, assim como fez o Felipe quando encontrou a câmera. Utilizar a câmera na mão e fazer um vídeo de, no máximo, dois minutos.</p> <p>Compartilhamento dos vídeos na sala e conversa sobre as primeiras impressões. 50 min.</p>	<p>Conceito de plano retomando o filme e o exercício.</p> <p>Reflexão sobre as escolhas que foram feitas para a produção das imagens.</p> <p>Tema para discussão a partir das imagens: Ação política através do audiovisual. 10 min.</p>
----------------------------	---	---	--

<p>02. Origem do Cinema</p>	<p>Narração da história dos irmãos Lumière e exibição de três dos seus primeiros filmes (1895): A chegada do trem, A saída da fábrica e O jardineiro. 20 min.</p>	<p>Realização do Minuto Lumière. Em duplas, gravação de um plano fixo com, no máximo, um minuto com e sem som. Cada uma dessas regras parte de limitações técnicas que os Irmãos Lumière enfrentaram quando fizeram seus primeiros filmes. Sugestão: imaginar que estão mostrando a escola para crianças que não conhecem o cinema. Compartilhamento dos vídeos na sala. 50 min.</p>	<p>Possível tema para discussão a partir das imagens produzidas: a percepção do tempo nos filmes. Trazer para comparação imagens produzidas na oficina 01-B</p> <p>Relação com a “duração do tempo” que os alunos passam na escola fazendo. Pensar maneiras de modificar esse tempo.</p> <p>Roda de avaliação. 20 min.</p>
-----------------------------	---	--	--

<p>03. Narrativas com retratos</p>	<p>Apresentação do <i>photoboard</i> criado a partir do curta-metragem “O balãozinho azul”, (Fáuston da Silva, 2013, 15min) com a criação coletiva da história a partir das imagens.</p> <p>Introdução aos elementos da narrativa: enredo, personagens, tempo e espaço. Construção do enredo. 15 min.</p>	<p>Produção de <i>photoboard</i>. A turma toda produz junto. São feitas até 10 fotografias contando uma história dentro da escola sobre uma situação que incomoda os alunos e a proposta de solução. 45 min.</p>	<p>Assistir ao filme “O balãozinho azul” e comparar com a história a criada inicialmente. Conceituação do <i>photoboard</i> dentro dos processos de fazer cinema para situar a importância de planejar antes de filmar.</p> <p>Tema para discussão/ avaliação: Capacidade de expressar ideias com coerência, olhar para os problemas da escola de outra forma. 30 min.</p>
------------------------------------	---	--	--

<p>04. <i>Pixilation</i> <i>Stop Motion</i></p>	<p>Exibição dos curtas-metragens “Luminaris” de Juan Pablo Zaramella (6min), “Fresh Guacamole” de PESfilm (1min40), “Western Spaghetti” de PESfilm (1min40) e “Escargot” de UEMG (1min).</p> <p>Introdução à técnica <i>stop motion</i> e <i>pixilation</i>. 20 min.</p>	<p>Realização de um <i>pixilation</i>. Todos trabalham juntos. Move-se os atores/objetos pouco a pouco na frente de uma câmera, captando um quadro de cada vez. Sugestão de tema a ser explorado: formas de cooperação que acontecem na escola</p> <p>Edição e compartilhamento das imagens. 60 min.</p>	<p>O stop motion e o princípio do cinema, retomada da oficina 02.</p> <p>Tema para discussão a partir dos vídeos-estímulo “Luminaris” e “Escargot” e da produção de imagens: formas de cooperação na escola. 10 min</p>
---	--	--	---

<p>05. Cores e Texturas</p>	<p>Exibição do filme “Com os pés na cabeça” (Tiago Scorza, Gabriela Liuzzi Dalmasso, 15min) O protagonista do filme é um garoto cujo sonho é ter sapatos. Ele é tão obcecado por isso, que de tanto observar os sapatos das pessoas, consegue descrever o que se passa com elas a partir dos seus pés. 20 min.</p>	<p>Cada aluno ou dupla grava três planos detalhe de um espaço/ pessoa e um plano geral que o mostre completamente. Buscar detalhes que nos passariam despercebidos se não tivéssemos a possibilidade de ver de perto e também explorar ângulos diversos. A socialização será um desafio, com a exibição dos três planos, o grupo tenta adivinhar quem é a pessoa ou qual é o espaço escolhido por cada um dos alunos. 60 min.</p>	<p>Enquadramento e composição.</p> <p>Possibilidades de explorar e valorizar a diversidade de cores e texturas que nos cercam através dos planos detalhes.</p> <p>Tema para discussão a partir das imagens: Valorização da diversidade étnica em nosso território. 10 min.</p>
-----------------------------	--	---	--

<p>06. Ponto de Vista</p>	<p>Exibição do curta-metragem “O filho do vizinho” (Alex Vidigal, 6 min). O filme traz a construção do personagem – o filho do vizinho – a partir do ponto de vista de um menino que não pode sair para brincar.</p> <p>Introdução sobre câmera subjetiva, posições de câmera e enquadramento. 15 min.</p>	<p>Em duplas, gravar três planos com uma pessoa de fora do grupo: um plano aberto (de longe), um plano médio (aproximado) e um close (muito perto). Cada plano pode ter 7 a 10 segundos. A câmera fica fixa durante os planos. Exercício inspirado no dispositivo “Lá longe/Aqui perto” (MIGLIORIN et. al., 2014)</p> <p>Compartilhamento das imagens. 60min.</p>	<p>Como as escolhas de enquadramento e posição de câmera atuam na construção dos personagens.</p> <p>Tema para discussão a partir das imagens: A representação que fazemos do outro. 15 min.</p>
---------------------------	--	---	--

<p>07. Ponto de Escuta</p>	<p>Exibição do curta-metragem “Sophia” (Kennel Rógis, Paraíba, 2013, 15min). No filme, Joana experimenta diferentes formas de sentir o mundo para tentar se aproximar mais da filha.</p> <p>Introdução aos métodos de gravação de som direto e som <i>off</i>. 25min.</p>	<p>Dois grupos, cada um ficará com um microfone: lapela ou shotgun. Quem estiver com o lapela, vai gravar uma pessoa – que pode ser do grupo ou não – falando sobre a importância de ouvir o outro. Esse plano deve mostrar a pessoa falando. Quem estiver com o shotgun, vai gravar de 5 a 10 sons diferentes, pode ser ambiente ou de alguma fonte sonora especial. Depois os grupos trocam. 50 min.</p>	<p>A potência e a importância do som no cinema. É possível ter a experiência do cinema sem imagem? Ouvir trecho do filme “Sophia” com o recurso de audiodescrição.</p> <p>Tema para discussão: A importância de ouvir.</p> <p>15min.</p>
----------------------------	---	--	--

<p>08. Câmera que anda</p>	<p>Exibição dos Introdução aos movimentos de câmera através dos exs. contidos no DVD do <i>Inventar com a Diferença.</i> Jogo: em roda, todos erguem o braço num ângulo de 90° com o antebraço. Os braços imitam o movimento que fazemos com o tripé e a câmera.</p> <p>Comentários ao longo do filme e do jogo introduzindo os nomes e construindo significados para os movimentos de câmera. 15 min.</p>	<p>Em duplas, os alunos dividem os espaços da escola em seis partes. Cada dupla filma uma parte explorando um movimento de câmera. Cada plano pode ter até 1 minuto. O ângulo e tamanho de plano são definidos pela dupla. Atentar para as pessoas ao redor. 60 min.</p>	<p>Usos e adaptações dos movimentos de câmera no cinema a partir dos aspectos sensoriais.</p> <p>Possível tema para discussão: como a câmera redimensiona nosso olhar para esses espaços da escola. 15 min.</p>
----------------------------	--	--	---

<p>09. Cinema e mobilização</p>	<p>Exibição do curta-metragem “A rua é pública” (Anderson Lima, 2013, 9 min). Em um loteamento sem ruas, um grupo de meninos procura um lugar para jogar bola.</p> <p>Cinema como documento de um processo. “A rua é pública” é considerado ficção, mas surgiu numa intervenção de um dia do diretor com os meninos, que recriaram nas imagens um problema cotidiano. 15min.</p>	<p>Rever as imagens produzidas na oficina “Câmera que anda”.</p> <p>Realização de exercício baseado no dispositivo “roteiro-mapa” (MIGLIORIN et. al., 2014). Numa cartolina, a partir das imagens do vídeo, montar um mapa da escola apontando os espaços e pessoas que nos inspiram a contar uma nova história. 55 min.</p>	<p>Tema para discussão retomando o contexto de produção de “A rua é pública”: como nossa intervenção na escola pode mobilizar outras pessoas? 20 min.</p>
---------------------------------	--	--	---

<p>10. Cinema e memória</p>	<p>Exibição do documentário Fotossensível (Kike Kreuger, 2012, 9min). O filme é um ensaio pessoal sobre a relação da diretora com a fotografia e o cinema que vem desde seus antepassados. Kike faz uma provocação comparando a câmera a uma máquina do tempo, como se o filme tivesse o tempo congelado dentro dele.</p> <p>A importância do cinema enquanto memória das sociedades. 20 min.</p>	<p>Criar, em grupo, uma questão padrão relacionada ao tema “a escola que queremos para o futuro”. Conversar com colegas/educadores que não estão no grupo. Fazer dois planos, um do colega e outro do ambiente. Escolher os espaços a partir do roteiro-mapa. 50 min.</p>	<p>A imagem como documento de um tempo/da história.</p> <p>A partir das respostas gravadas, discutir as ações que podem ser iniciadas para que, no futuro, a escola seja da maneira idealizada nos planos. 10min.</p>
-----------------------------	---	---	---

<p>11-A. Decupagem: revivendo as experiências</p>	<p>Exibição do filme-carta produzido na E.E.B Lauro Muller para Rio de Contas/BA (9min, 2014). Três alunas comentam as imagens após a montagem, retomando o processo e outras referências inspiradas no ato de assistir ao filme.</p> <p>Princípios para a criação de um roteiro para/na edição. 15 min.</p>	<p>Exibição de todas as imagens produzidas ao longo das oficinas pensando sobre a “ordenação” dos planos. A partir disso, é criado um pequeno roteiro para a edição. Pode-se fazer registro de áudio da fruição das imagens. 70 min.</p>	<p>Roda de avaliação geral: reflexão sobre as imagens produzidas como um todo. A partir das imagens gravadas/assistidas, todos se sentiram representados? Como se percebem dentro dessas imagens? 5 min.</p>
---	--	--	--

<p>11-B. Balãozinho amarelo</p>	<p>Retomar o planejamento da intervenção com a turma do 5º ano vespertino. 10 min.</p>	<p>Intervenção na turma do 5º ano com proposta do jogo dos balões-memória. Em um círculo brincar com três balões: um amarelo, um azul e um rosa. A brincadeira para com o comando “Lembra”, e daí quem ficar com os balões tem que contar memórias com a escola que vai levar para a vida. O grupo da oficina dá os comandos e grava a brincadeira e os depoimentos. 60 min.</p>	<p>O filme como memória de um momento.</p> <p>Roda de avaliação: Quais serão as nossas memórias das oficinas? 10 min.</p>
---	--	--	---

<p>12-A. Edição: construindo nosso universo inabitado</p>	<p>Assistir novamente as imagens selecionadas na oficina 11, dessa vez, na ordem pautada no roteiro.</p> <p>Princípios da edição da imagem e do som.</p> <p>Ferramentas do software. 15 min.</p>	<p>Edição básica das imagens: cortes e justaposições, trilhas de som. 65 min.</p>	<p>O filme como um universo a ser habitado (MIGLIORIN, 2014).</p> <p>Roda de avaliação geral: que sentido essas imagens assumem quando unidas? É esse o sentido que o grupo quer dar ao processo? Para quem é esse filme, quem vai habitá-lo? 10 min.</p>
<p>12-B. Decupagem e Edição: As lembranças do nosso processo</p>	<p>Assistir ao filme montado a partir do encontro “Balãozinho Amarelo”.</p> <p>Apresentação da <i>timeline</i> do software e da <i>timeline</i> de papel. Princípios da montagem como quebra-cabeça. 15 min.</p>	<p>Assistir a todos os planos produzidos e selecionar as imagens impressas correspondentes. Na <i>timeline</i> de papel, colar na ordem em que os planos vão ficar no filme. Abaixo, faça sugestão de músicas, sons e legendas. 70 min.</p>	<p>Roda de avaliação: O que pautou as nossas escolhas? O que ficou de fora? Para quem é nosso filme? Que sensação queremos passar com ele?</p>

Quadro 5 – Resumo da sequência EAS das oficinas.

Cada oficina visava estimular uma postura mais participativa dos alunos em relação ao grupo e à escola como um todo. Os exercícios de produção das imagens propiciavam trocas de saberes, autonomia de criação, expressão de ideias e partilha de responsabilidades. E essa última postura também se estendeu a mim – pesquisadora, uma vez que, como coordenadora da atividade de intervenção pedagógica, procurava evitar a

criação de uma hierarquia considerando as responsabilidades de organização partilhadas no grupo. No próximo capítulo, retomaremos essas questões buscando em nossa pesquisa empírica indícios que revelem modificações nas relações entre as crianças, jovens e cinema na escola.

5 DECUPAGEM DO PROCESSO DE PESQUISA

Pesquisar é como viajar; é se deslocar ao outro; descobrir e se descobrir; transformar e se transformar; permitir-se revelar algo inesperado e ser revelado a partir da relação com o outro que, mais que um objeto de pesquisa, é seu interlocutor e aquele que lhe permite encontrar o desconhecido (MACEDO et. al., 2012, p. 91).

A decupagem é compreendida por Bürch (1992, p. 23) a partir de dois aspectos. O primeiro se daria a partir de uma dimensão técnica, como um “último estágio do roteiro”, no qual as ações são divididas em planos e sequências que vão garantir uma padronização de ideias para as equipes da produção de um filme. O segundo aspecto delineado pelo autor se daria na montagem, no momento em que se constitui o filme pelas relações dialéticas entre os “pedaços do tempo” – as sequências, e os “pedaços do espaço” – os enquadramentos (BÜRCH, 1992, p. 24).

É um pouco esse movimento que faremos nessa seção, ensaiando relações entre nossos percursos teórico e metodológico a partir de novos elementos: falas, gestos e atitudes das crianças e jovens. Nosso “material bruto” são os registros nos diários de campo, a transcrição do grupo focal realizado com os participantes da EBMJJC, as transcrições das entrevistas coletivas realizadas com os participantes da CEMLM e as imagens produzidas no contexto da pesquisa.

Como fio condutor desse trabalho, retomamos o **objetivo** desta pesquisa: analisar as possibilidades de oficinas de aproximação com cinema promoverem transformações nos modos de participação de crianças e jovens. Entendemos que nosso trabalho de pesquisa-intervenção é apenas um (ou muitos) desvio(s) momentâneo(s) na rotina da escola, procuramos então reconhecer o potencial desse(s) desvio(s) para a construção de uma educação mais sensível e cidadã.

Para esta análise propomos quatro categorias ou eixos de análise que vão nos ajudar a perceber melhor as questões mais evidentes e criar relações entre os *pedaços de tempo* e *espaço* da nossa pesquisa-intervenção. Estabelecemos alguns indicadores pautados por aquilo que consideramos mais importante e possível diante de nossa participação em um espaço educacional (conforme elencamos na seção 2.4): o respeito à cultura da criança e do jovem, suas diferenças e singularidades; a atenção às demandas das especificidades dos contextos; a valorização das habilidades pré-existentes e o incentivo ao desenvolvimento de novas; a

consideração de todos os sujeitos nos processos decisórios; o acesso e a mediação às ferramentas necessárias para a construção de representações com as quais todos no grupo pudessem se reconhecer.

CATEGORIA/ EIXO DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO	INDICADORES
Apropriação da linguagem e técnica	Estratégias para a participação estética na cultura midiática através da linguagem cinematográfica.	Aptidão em operar a câmera e realizar os dispositivos/exercícios com autonomia correspondente a sua faixa etária. Relações entre elementos da sua cultura na produção/reflexão de/sobre as imagens.
Reconhecimento nas imagens	Aprender/desaprender conceitos estéticos relacionados a si mesmo e à alteridade e suas imagens, gerando a revisão ética dessas relações.	Reflexão crítica sobre os filmes trazidos como estímulo e sobre as próprias produções do grupo, relacionando as imagens, <i>si mesmo</i> e a alteridade.
Relações construídas no grupo	Construção de vínculos internos nos grupos formados para a pesquisa.	Formas de participação e interação no grupo e reflexão sobre as mesmas.
Relações construídas e/ou modificadas na escola	Reconstrução de vínculos com professores, colaboradores e outros alunos das escolas.	Formas de participação e interação além do grupo.

Quadro 6 – Resumo das categorias/eixos de análise.

A seguir detalharemos cada uma dessas quatro categorias/eixos de análise, combinando os *pedaços* – falas, gestos e reações – que coletamos ao longo das 12 oficinas que foram promovidas em cada uma das escolas. Isso não quer dizer que os *pedaços* não possam compor outras sequências

quando mirados por outros pontos de vista. É importante esclarecer que escolhemos tal divisão para enfatizar alguns aspectos que emergiram em cada um desses *pedaços*, porém as categorias/eixos de análise se atravessam e podem também se relacionar de outras formas.

Ressaltamos ainda que não há intenção de estabelecer comparação entre os dois campos ou entre os grupos, especialmente porque as características de cada um deles são muito peculiares e as oficinas foram adaptadas para a incorporação dessas diferenças. Por outro lado, é possível pensar numa relação complementar entre eles que nos auxilia a compreender os processos desencadeados em uma perspectiva mais ampliada. Assim, em alguns momentos essa postura implica também na reflexão sobre a própria proposta das oficinas e sobre a mediação dessas relações.

5.1 APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM E TÉCNICA

A cultura das crianças é construída nas simbolizações e representações do mundo realizadas através de brincadeiras e *faz-de-conta*. Para Sarmiento (2004) reside aí uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassam os limites do contexto no qual as crianças estão inseridas. Esta “universalidade” ou “singularidade” da infância como aponta Kramer (2009), relaciona-se à capacidade elencada por Benjamin (2009, p. 92) de “irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastinina, madeira, papel”. Como demonstra o autor, estes restos são ressignificados pelas crianças nas brincadeiras:

Por outro lado, ninguém é mais casto aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras. E ao imaginar para as crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil (BENJAMIN, 2009, p. 92).

Propomos nesta categoria/eixo de análise pensar as experiências com cinema na escola como esses “restos” que serão constantemente ressignificados pelas crianças nas suas múltiplas formas de brincar, tentando interpretar ou interferir o menos possível nas suas reinvenções, buscando perceber de que modo elas conseguem se perceber enquanto

participantes de uma experimentação/criação estética. Nesse sentido, nos deteremos às formas apropriação da linguagem e da técnica apresentadas nas oficinas, refletindo sobre como a cultura das crianças e também dos jovens aparece nesse processo.

A descoberta do foco ‘que deixa bonito’

A primeira sequência que *decupamos* nessa categoria/eixo de análise tem relação com a descoberta dos equipamentos pelas crianças do grupo da EBMJJC, a forma como as crianças se apropriam dele, como podemos observar em diferentes Oficinas:

Ciça (9) foi a última a pegar a câmera e não me deixou explicar para que serviam os botões e anéis da lente. Recebi um ‘*mas eu já sei*’. Garanti que colocasse a faixa de segurança em volta do pescoço e a acompanhei. Ao contrário das outras crianças, ela decidiu mostrar os detalhes do caminho de volta à biblioteca. Andando, parando. Andando, parando. No final do plano, ela direciona a câmera a uma parede pintada de negro onde as outras meninas escrevem recados com giz, ela mexe no anel do foco e fala ‘*ó sôra, aqui deixa bonito, né?*’ (...) Assistindo ao plano que fizera, quando as marcas de giz entram em foco, Ciça responde a sua própria pergunta: ‘*Deixa bonito mesmo*’ (DIÁRIO DE CAMPO, 29/08/2016 – Oficina 01-B “Câmera, Ação!”).

Como na hora da brincadeira com os balões havia muito movimento e a câmera estava no meio junto com as meninas do grupo, em um momento eu coloquei o foco no automático. Ciça (9) viu e protestou: ‘*Deixa que a gente faz o foco, a gente tem que aprender*’ (DIÁRIO DE CAMPO, 12/11/2016 – Oficina 11 Balãozinho Amarelo).

Então, mostrei os três planos que o Renã (10) gravou de mim na Oficina Ponto de Vista e perguntei se entraria no filme. Recebi de pronto um “não” como resposta. Questionei o motivo. Naty (8) respondeu: ‘*tá feio, sôra, meio borrado*’. Kevinho (10) completou: ‘*tá sem foco*’ (DIÁRIO DE CAMPO, 05/12/2016 – Oficina 12-B Decupagem e Edição).

No primeiro trecho, percebemos uma forma própria da aluna Ciça (9) em nomear aquilo que lhe é novo, o controle manual do foco na câmera, a partir de sua sensibilidade estética: *‘aqui deixa bonito’*, o que pode ser o sinônimo de “deixar nítido”. Mas também pode significar uma reinterpretação da relação que o sujeito estabelece com o que/quem está em frente à câmera a partir da sua imagem. Essa é uma dimensão da experiência estética que vai atravessar praticamente todas as nossas categorias.

No processo de edição, a percepção de que a técnica não havia sido bem-sucedida fez com que descartassem prontamente as imagens sem foco. Isso permanece como uma marca diferencial entre a produção cotidiana das imagens com o *smartphone* e fazer filmes nas oficinas com a câmera. Essa questão apareceu também no **grupo focal**,⁶⁶ realizado após o encerramento das oficinas na EBMJJC, no qual procuramos a compreensão dos alunos da relação entre as oficinas e outras possíveis formas de participação na escola. Propusemos em um momento uma situação hipotética inspirada pelo filme “O fim do recreio” (Vinicius Mazzon e Nélio Spréa, 2012): e se os governantes ameaçassem fechar a escola?

Ciça (9): *A gente ia pegar uma câmera e gravar tudo o que a gente faz na escola.*

Pesquisadora: *Tudo tudo tudo? A aula, o recreio...*

Nicky (9): *Aham!*

Ciça: *E qual a importância também.*

Naty (8): *E daí cada sala tem uma câmera pra mostrar.*

Ciça: *Ô daí ia dar 2 mil dólares pra comprar cada cam... Quanto custa uma câmera, sôra?*

Pesquisadora: *Mas vocês fizeram vídeo com celular também. Lembram que dá pra fazer?*

Nicky: *É que... É sôra, até dá.*

Ciça: *É que é ruim o celular pra gravar.*

Nicky: *Não sôra, eu prefiro a câmera que tem o foco e tudo mais. É bem mais legal.*

Ciça: *E tem aquele negócio pra falar.*

Julie (8): *O microfone.*

Nicky: *É, e no celular fica beeeem baixinhoooo (vai abaixando a voz).*

⁶⁶ O roteiro utilizado no grupo focal realizado com as crianças da EBMJJC encontra-se disponível no ANEXO V.

Ciça: *E fica tudo borrado.* (GRUPO FOCAL EBMJJC, 12/12/2016).

Uma possível interpretação para a forma com que o foco é tratado aqui (*‘É bem mais legal’*), passa pela materialidade do cinema através do objeto câmera e ao próprio gesto de “fazer o foco” reivindicado por Ciça (9) em um dos trechos que apresentamos anteriormente *‘Deixa que a gente faz o foco, a gente tem que aprender’*. O mesmo aparece em relação à qualidade do som condicionada ao microfone que era acoplado à câmera. Essa materialidade atrelada ao lúdico do jogo dos dispositivos/exercícios realizados com ela pode ser uma forma de ver todo o processo como uma continuidade do brincar na escola. Retomando Corsaro (2011) que trata a brincadeira como produção cultural das crianças (conforme vimos no capítulo 2), o “brincar com a câmera” não deixa de ser então outra maneira das crianças estabelecerem sua cultura e deixar suas marcas na cultura dos adultos, algo que aprofundaremos nas seções 5.4 e 5.5.

O tripé vs. “mostrar tudo ao mesmo tempo”

Ao passo que a câmera e o microfone são recebidos como potências de criação, o tripé teve outra conotação para as crianças da EBMJJC. Na oficina “Origem do Cinema”, realizamos os *Minutos Lumière*, exercício que replica as condições técnicas dos Irmãos Lumière na captação de seus primeiros filmes: a câmera deve ficar fixa, não é gravado som, não há interação entre quem dirige durante a gravação e o plano deve ter no máximo um minuto. Durante a gravação, foram recorrentes as tentativas de mover a câmera enquanto eu ou algum colega lembrava as regras do exercício. Foi o primeiro contato das crianças com o tripé, e ao final percebemos que, na verdade ele foi recebido como uma novidade *limitante* à criação:

Quando terminamos de assistir aos Minutos, passei de novo alguns dos planos gravados no primeiro encontro [Câmera, Ação!] para compararmos. Ao final, questionei: *‘Vocês notaram diferenças entre as imagens que fizemos hoje e semana passada? Com o tripé a imagem não fica mais estável e agradável pra gente ver?’*, a Nicky (9) responde logo de cara *‘não mesmo, sôra, com a câmera parada assim a gente não consegue mostrar tudo que a gente quer’* (DIÁRIO DE CAMPO, 12/09/2016 – Oficina 02 Origem do Cinema).

Insistimos na importância do contato com o equipamento dentro de uma proposta de mídia-educação de oferecer as ferramentas e as possibilidades de uso para a construção de outras formas de expressão. Nos encontros que seguimos tentei mostrar que o planejamento permite que “mostremos tudo”, mas detalhe por detalhe, construindo uma nova sensação no espectador. Ainda assim, a opção pelo uso do tripé não surgiu espontaneamente, apenas se fizesse parte das regras do dispositivo. Por sua vez, a postura da Nicky (9), compartilhada pelos colegas do grupo, nos faz questionar sobre a ideia que temos de estabilidade da imagem e o quanto isso revela de “interpretação da sensibilidade” do outro. Muitas vezes por falta de agilidade que o tripé provoca – deixamos de incorporar muitos acasos. Apesar de a câmera ser pesada para muitos deles, o tripé cerceia a liberdade de “mostrar tudo ao mesmo tempo”.

A partilha dos saberes dentro e fora dos grupos

Outro indicador que merece destaque é a partilha dos saberes pelas crianças e jovens. Desde a primeira oficina houve alunos que demonstraram maior interesse em relação ao trabalho com os equipamentos e mais rapidamente se apropriaram de suas funções. Ao passo que outros alunos demonstraram interesse mais adiante e o contato entre esses dois “momentos do processo” resulta em situações nas quais um aluno torna-se agente da participação do outro na realização dos dispositivos/exercícios. Essa habilidade em configurar a câmera e compor um quadro foi partilhada não só entre o grupo, mas também com alunos e professores de fora do grupo, ampliando as relações na escola, algo que trataremos com maior ênfase mais adiante na seção 5.4.

Tal prática pode ser exemplificada por inúmeras situações, mas escolhemos duas que aconteceram em grupos de escolas diferentes. A primeira aconteceu entre os jovens do Grupo Matutino do CEMLM em que um aluno não havia participado de todas as oficinas e nunca se interessou muito pela câmera. Nesse encontro ele aceitou o desafio de realizar uma entrevista com um colega da escola:

Maicon (15) não sabia ainda mexer na câmera e Marcos (17) o ajudou, meio impaciente. Estavam tentando compor o quadro com um colega da Pastoral Juvenil Marista (PJM). Demorou até que ele achasse o ângulo e tanto ele quanto Marcos concordaram em deixar em quadro junto com os meninos as estátuas de Champagnat e Nossa Senhora Aparecida para não deixá-lo sozinho no

quadro com a parede vazia (DIÁRIO DE CAMPO, 04/11/2016 – Oficina 10 Cinema e Memória).

A segunda situação aconteceu fora do grupo e em relação a um adulto, mas da mesma forma revela a apropriação da linguagem e da técnica que, no caso, originou-se na participação constante da aluna em todos os momentos das oficinas:

Nicky (9) resolveu que ia filmar um adulto. Entrou na secretaria para convidar a coordenadora pedagógica, mas viu a diretora e propôs a ela, explicando todo o procedimento como se fosse uma cirurgia: *“Primeiro a gente escolhe a altura no tripé aqui, daí a gente fecha, depois coloca a câmera no tripé, daí que a gente liga aqui e tira a tampa. Daí você fica aí longe, a gente olha aqui (no visor) e faz o foco. Eu falo ação e gravo 10 segundos. Depois você vem mais perto e eu faço de novo. Depois você vem mais pertinho ainda e eu vou gravar de novo, daí é isso”* (...) Enquanto estávamos no corredor, a professora responsável pela horta - nos observava. Mia (11) queria filmá-la, mas ela estava com vergonha. Então, propus que Janafna filmasse Mia. A professora não sabia mexer na câmera, Nicky prontificou-se a explicá-la como fez com a Cláudia (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/2016 – Oficina 06 Ponto de Vista).

Essa “inversão” na partilha do saber entre a criança e o adulto revela uma potência reconhecida por Fresquet (2013) e Migliorin (2015) de que perante o cinema as hierarquias do modelo tradicional escolar se diluem. Diante da tela ou da câmera, trabalhando numa perspectiva de liberdade criativa como expõe Bergala (2008), todos podem propor/experimentar num nível de igualdade sem depender de habilidades ou dos saberes próprios “da sala de aula”, pois não há um caminho ou resposta esperada tanto na discussão sobre um filme, quanto na produção.

5.2 RECONHECIMENTO NAS IMAGENS

Na cena [do filme “O balãozinho Azul” (Fáuston da Silva, 2013)] em que a prima da protagonista fura o balão de estimação, Ciça (9) suspira e solta *‘A gente sabe que é de mentira, mas é triste mesmo*

assim' (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2016 – Oficina 03 Narrativas com Retratos).

A experiência estética que se dá na apropriação da linguagem e técnica contribui para o reconhecimento e a percepção de si e do outro nas imagens. O “ficar triste” pelas desventuras dos personagens passa pela identificação com a protagonista, pois conhecemos sua história de solidão anterior ao encontro com o balãozinho. Já a ideia de “mentira” está relacionada à própria montagem clássica do filme, na justaposição dos planos, das cenas e sequências que criam essa sensação de uma realidade contínua.⁶⁷ “Saber que é de mentira” demonstra uma apropriação inicial do processo de produção de um filme e da construção da significação que como explicitou Ciça (9), não exclui a dimensão do reconhecimento, mas inclui uma dimensão crítica no contato com as imagens.

Essa dimensão crítica envolve a compreensão de que todas as imagens partem de escolhas éticas (o que/quem mostrar) e estéticas (como mostrar). Nesse sentido, Franco (1997) considera a formação para a leitura das imagens como essencial à cidadania, pois tal capacidade implica em uma postura ética também ao passado, buscando na história a herança cultural que molda a construção do pensamento presente. E ainda,

O aspecto mais importante para iniciar esse processo de leitura é o entendimento de que cada peça audiovisual expressa "um ponto de vista" - o do autor. Esse ponto de vista deve confrontar-se com aquele do leitor/espectador. A compreensão mais profunda do sentido da comunicação se dará exatamente na mescla, no confronto entre essas opiniões (FRANCO, 1997, p. 33).

Na **entrevista coletiva**⁶⁸ realizada no grupo Matutino do CEMLM após o encerramento das oficinas, aparece um indicativo de que o contato com um novo repertório, as discussões promovidas e a compreensão do

⁶⁷ No momento preparatório dessa oficina, foram apresentados quadros das cenas do filme “O balãozinho Azul” (Fáuston da Silva, 2013), a partir deles as crianças o descreviam e estabeleciam relações entre um quadro e outro, criando uma história com suas referências, independente daquela contada pelo filme ainda desconhecida para eles.

⁶⁸ O roteiro utilizado nas entrevistas coletivas dos grupos Matutino e Vespertino do CEMLM está disponível no ANEXO VI.

processo de produção das imagens tem reflexos também fora das oficinas, mas principalmente em relação às imagens que circulam em outros espaços. Quando questionei se houve mudanças em relação à escola, com os colegas e professores após as oficinas, os alunos respondem:

Madu (15): *Na minha sala mudou, eu tô prestando mais atenção nos vídeos.*

Júlio (13): *Aprendemos a usar a câmera*

Tati (14): *Eu to prestando mais atenção.*

Pesquisadora: *A Madu falou uma coisa importante.*

Madu: *Que eu to prestando mais atenção nos vídeos.*

Pesquisadora: *Que os professores passam ou aqui da oficina?*

(...)

Madu: *Sim, os dois.*

Tati: *Eu também, eu também!*

Madu: *É massa, presta atenção na música, no contexto, assim.*

(ENTREVISTA COLETIVA GRUPO
MATUTINO CEMLM, 30/11/2016).

De acordo com Fresquet (2013, p. 19) “a tela do cinema (ou o visor da câmera) instaura uma nova forma de membrana para permear um outro modo de comunicação com o outro”. Essa conversa transcrita pode ser um indício de que essa “membrana” não se dilui quando termina a oficina, pelo contrário, promove um novo estado de atenção e reflexão crítica.

‘Devia ter mais filme assim’

O estímulo à revisão desse olhar historicamente consolidado se deu nas oficinas através da oferta de diferentes pontos de vista, que por sua vez, emanam outros modos de ser e estar no mundo. Exibimos filmes que representam a diversidade cultural e étnica brasileira, sempre promovendo discussões para compreendermos como esses filmes estavam sendo lidos a partir das experiências de infância e juventude dos alunos. No entanto, os comentários mais reveladores acerca desse processo eram feitos durante a exibição, como se fosse para si mesmo ou para um colega ao lado. Por exemplo, durante a exibição de “Com os pés na cabeça” (Tiago Scorza e Gabriela Dalmasso, 2012), no Grupo Matutino do CEMLM, emergiu a questão do racismo nas representações midiáticas:

Na cena em que o protagonista – que é negro e pobre – vai até a casa de uma menina rica para devolver uma trouxa de roupas lavadas. Eles se encontram na varanda e depois que ela entra, ele fica admirando o grande número de sapatos. Nesse momento Maria (12) acha que o menino vai roubar os sapatos: *‘P* ele vai roubar o sapato, ó lá! Já não gostei! Todo negro é sempre bandido ou ladrão!’* Madu (15) concorda com ela. No filme, o menino não rouba os sapatos, na verdade. (...) Depois da exibição, fomos conversar sobre a cena do menino admirando os sapatos e a Madu comenta: *‘tá, mas é só esse. Devia ter mais filme assim então.’* (DIÁRIO DE CAMPO, 08/09/2016 – Oficina 06 Ponto de Vista).



Figura 15 – Quadro do filme “Com os pés na cabeça”

Esse desfecho do filme foi tão impactante para as meninas – ambas negras – que ele é mencionado como filme preferido de Madu (15) dentre todos os que exibimos ao longo das oficinas: *“Eu gostei do menino, aquele que a menina dá o tênis para o menininho lá”* (ENTREVISTA COLETIVA, 30/11/2016). Verificamos aqui a relação entre os elementos estéticos e o julgamento moral, demonstrada por Hermann (2005). Trata-se da transposição de questões éticas da participação por meio da apreciação estética das imagens. Nesse caso, negando a representação que reproduz estereótipos, que exclui determinado grupo social e enaltecendo as manifestações que fogem a esse quadro.

Desaprender conceitos com o foco ‘*que deixa bonito*’

Retomamos aqui “a descoberta do foco ‘*que deixa bonito*’” como um aspecto evidenciado no eixo de apropriação da linguagem e da técnica, no sentido de demonstrar a experiência ético-estética na aproximação com o cinema pode colaborar para a revisão do olhar que estereotipa a alteridade. Vemos essa revisão atrelada ao processo “desaprender” certos conceitos que chegaram a nós como essa herança cultural.

Entendemos o “desaprender” a partir de Fresquet (2007) como um aprender a refutar conceitos, significados, valores que nos parecem espontâneos ou estão carregados de afeto – e por isso tem uma carga de verdade/efetividade. Desse modo, “desaprender é animar-se a questionar tais verdades. Desaprender, também, é fazer o esforço de conscientizar todo o vivido na contramão, evocando o impacto histórico e emocional que teve aquela aprendizagem que hoje deseja ser modificada” (FRESQUET, 2007, p. 10).

Elencamos aqui também os *pedaços* que dizem respeito a este processo de desaprender por meio da interação com o outro, mediada pela câmera. Faz parte desse processo perceber a beleza naqueles que nos cercam, seja dentro como fora do grupo, e tem sua representação negada ou estereotipada na mídia, construindo um novo olhar sobre ele. Isso implica na capacidade de perceber nas imagens uma agência de mudança no contexto. Essa questão apareceu na Oficina Ponto de Vista, realizada com o Grupo Matutino do CEMLM, em que propusemos o dispositivo/exercício “Lá longe/Aqui perto”, adaptado a partir do *Inventar com a Diferença* e consiste na gravação de três planos de 7 a 10 segundos com uma pessoa desconhecida ou com a qual temos pouco contato. Primeiro, um plano aberto (de longe), depois um plano médio (aproximado) e, por último, um close (muito perto).

Sáímos da sala em busca de inspiração quando encontramos Rosa, assistente de serviços gerais da escola e Madu (15) pediu para fazer os três planos com ela. Mesmo com vergonha, ela aceitou. (...) Coloquei os três planos na timeline do Vegas para assistirmos na sequência. Ao ver o plano da Rosa, Madu deixou escapar: ‘Como a Rosa fica bonita quando a gente filma de pertinho!’ À tarde, encontrei Rosa na biblioteca e mostrei os planos. Ela ficou bastante impressionada e me disse que também deveria fazer essa “formação” para os funcionários da escola (...) Passamos para os planos

gravados por Júlio (13) e Felipe (14) com Marcos (17) no pátio. Ele estava com a expressão bem dura, o grupo notou fizeram comentários ‘*nossa! que sério, que brabo!*’, ‘*cara de mal*’ Marcos acrescentou ‘*ficou sério mesmo, mas acho que assim ficou bonito*’ (DIÁRIO DE CAMPO, 02/09/2016 – Oficina 06 Ponto de Vista).

Juntos, os três planos mencionados acima provocam uma sensação de aproximação desse personagem até que a textura de sua pele seja captada pelo *close*. Esse movimento de aproximar não é apenas físico (a pessoa caminhando até a câmera) ou mecânico (a lente se fechando), mas também afetivo, pois promove uma interação com alguém com quem não nos relacionamos no cotidiano – como foram os planos com Rosa – e instiga essa revisão do olhar sobre o outro através do foco que “deixa bonito”. Mas isso não significa que o exercício não tenha potência também quando realizado dentro do grupo. Nos planos em que Marcos (17) aparece, essa revisão do olhar se estende a si mesmo, processo que inspira as discussões que propomos no item seguinte.

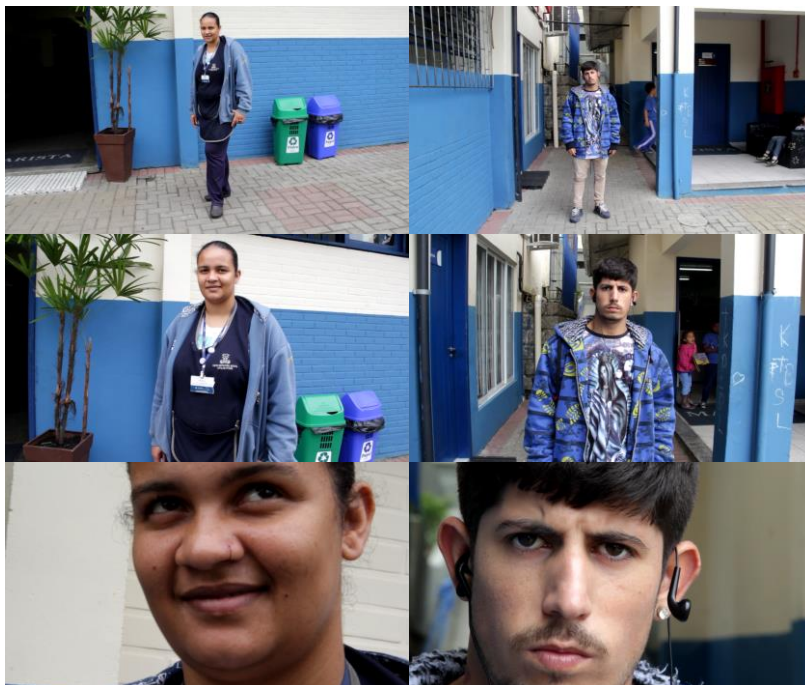


Figura 16 - Sequência de quadros dos planos produzidos no dispositivo/exercício “Lá longe aqui perto”.

Figura 17 - Sequência dos planos produzidos com Marcos no dispositivo/exercício “Lá longe aqui perto”.

‘A gente quer ver nosso filme’

Ao mesmo tempo em que as oficinas de cinema incluíam o lúdico da invenção no experimentar/brincar com a câmera, também sugeriam uma aproximação documental com a realidade em decorrência do formato dos dispositivos/exercícios inspirados na metodologia ID. Como afirma Migliorin (2008) o dispositivo cria condições para que o filme exista, porém ele não determina um ponto de chegada. Essa perspectiva cria uma abertura para pensarmos tanto as relações que surgem dessas produções que podem ser também interiores quanto sobre a *performance* de si mesmo que ocupa a tela sem a mediação do adulto e da mídia.

A esse respeito, trazemos uma primeira cena que surgiu na Oficina “Cores e Texturas” com o grupo da EBMJJC. A proposta consistiu na gravação de três planos distintos de um espaço ou uma pessoa. A ideia inicial era que cada dupla gravasse seu plano “escondido” e na exibição os outros deveriam descobrir de que lugar/pessoa se tratava. Porém,

algumas duplas se encontraram nos mesmos espaços preferidos e todos sabiam do que tratavam os planos dos outros. Ao passo que eles se dirigiam para as framboesiras para o desafio de colher as frutinhas, o exercício ficou em segundo plano. Ainda assim, mesmo sem o “jogo de adivinhação”, a interação no seu local favorito da escola não diminuiu seu envolvimento no momento de assistir as imagens.

Para iniciar uma conversa sobre as cores e texturas nas imagens, coloquei novamente os planos detalhes que Julie (8) havia filmado na horta das framboesiras, lugar preferido da turma. Enquanto a câmera passeia pelas mãos cheias de frutinhas, pelas folhas e espinhos dos arbustos, ouvimos uma discussão, sobre quem merecia as frutinhas que Renã (10) havia colhido. Eu abaixei o volume e comecei a falar. Então Naty (8), que é muito tímida e pouco fala no grupo, interrompeu: *‘ô sora, deixa, a gente quer ver nosso filme de novo’* (DIÁRIO DE CAMPO, 24/10/2016 – Oficina 05 Cores e Texturas).



Figura 18- Quadro do plano gravado por Julie

“Ver-se na tela” – e na mesma tela que os filmes produzidos profissionalmente – foi para as crianças e jovens uma experiência sempre cercada de expectativas. Em diversos momentos as crianças e jovens dialogam consigo mesmos e com os colegas na tela, participando

duplamente da própria imagem: na gravação e na fruição. No grupo da EBMJJC, quando assistimos aos exercícios em que foram gravados breves jogos de futebol, as crianças “vibram como se estivessem assistindo a uma partida de dois times consagrados, inclusive comemoram junto com o vídeo: ‘*olha o gol, GOOOOOOOL!*’, ‘*Que golaço!*’” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/09/2016 – Oficina 01-B Câmera, Ação!).

Esse interesse na própria imagem gera inclusive uma “inversão” nos papéis de gravar e ser gravado durante os dispositivos/exercícios nas duas oficinas iniciais realizadas com esse grupo. Na primeira oficina, “Câmera, Ação!”, partindo do filme “O fim do recreio” e com a intenção de introduzir as funções básicas da câmera aos alunos, a proposta do dispositivo foi gravar livremente um plano mostrando “o que os inspira na escola”. Já na segunda oficina, “Origem do Cinema”, o objetivo foi trazer um pouco da história do cinema, introduzindo alguns conceitos e a proposta foi realizar o *Minuto Lumière*. Em ambas as propostas as crianças desejaram registrar o brincar na escola. Porém, na hora de executar o dispositivo/exercício, quem queria decidir como, onde e o que seria gravado eram as crianças que estavam frente à câmera.

A primeira dupla, Kevinho (10) e Mateus (8), resolveu muito rapidamente que queria mostrar um jogo de futebol, porém eles queriam jogar. Mia (11) e Alicia (11) se ofereceram para gravar – e depois eles deveriam gravá-las. Esse movimento aconteceu com todas as duplas e gerou uma ligeira inversão de papéis. Quem escolhia onde colocar a câmera, como e quem enquadrar era quem estava na frente da lente. Porém, os momentos de iniciar e parar a gravação ainda foram definidos por aqueles que estavam com a câmera, uma vez que entre o “câmera, ação!” e o “corta!” o combinado era que não haveria mais interações entre quem grava e quem está sendo gravado (DIÁRIO DE CAMPO, 05/09/2016 – Oficina 01-B Câmera, Ação!).



Figura 19 – Quadro do *Minuto Lumière* Figura 20 – Crianças esperam o “ação” para brincar

Divididas entre a possibilidade brincadeira favorita fora do horário pré-determinado na escola e a novidade da câmera, as crianças criam estratégias para dirigir de “dentro da cena” combinando previamente o espaço gravado, gestos e momentos de ligar e desligar a câmera. Os dispositivos/exercícios que deveriam ser discutidos em dupla acabaram envolvendo metade do grupo, criando indícios de um trabalho cooperativo. Essa subversão dos papéis de gravar/ser gravado não foi completamente descartada por não obedecer às regras do nosso “jogo cinematográfico”, mas foi discutida nos momentos em que o grupo se reunia para assistir aos vídeos. Emergiu dessas discussões uma ideia de que a participação no filme se dá pela imagem e não pela produção em si.

Ao longo dos encontros, essa ideia foi sendo desconstruída com as crianças desse grupo à medida que os dispositivos/exercícios demandavam, por exemplo, interação com alguém exterior ao grupo fazendo com que a única posição possível fosse atrás da câmera. Porém, a expectativa de reconhecer a si mesmo e aos colegas na tela ainda permaneceu até o momento de selecionar as imagens dentre as produzidas em todas as oficinas para montar um filme no final do processo da pesquisa. Essa expectativa foi percebida também com os jovens do grupo Matutino do CEMLM quando também escolhiam suas imagens para o filme e perceberam a ausência de uma colega que não conseguiu participar de todas as oficinas:

Por ser muito jovem, a gravidez de Janaína (14) foi considerada de risco, e ela parou de frequentar a escola no final de outubro, quando completou 7 meses. Então ela não participou dos últimos encontros quando os alunos se entrevistaram. Quando estávamos assistindo um vídeo que ela aparece tentando ouvir o som do bebê com microfone, ela foi lembrada. Recker (13) logo falou ‘*Esse não, está desfocado*, mas Madu (15)

entrevista ‘*E a Janaína? Tem que aparecer a Janaína também*’, Marcos (17) também contribuiu ‘*Claro, ela também participou das oficinas, só não veio no final*’, ‘*também acho*’ Júlio (13) concordou e Recker admitiu ‘*Verdade, vamo coloca então*’. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/11/2016 – Oficina 11 Decupagem: revivendo as experiências).

Para os jovens, estar na imagem gravada foi um horizonte importante nas oficinas principalmente para atestar sua participação ativa no trabalho não só para a escola e as famílias, como também para si mesmo. A Oficina “Cinema e memória” se destinava a promover interações entre os alunos do grupo e outras turmas estabelecendo diálogos sobre a escola atual e a escola do futuro como imaginavam. Mas logo no início se depararam com desinteresse e com uma demonstração de timidez em alguns colegas, os jovens tomaram para si a tarefa de construir a narrativa proposta no exercício sobre “a escola que queremos para o futuro”, assumindo o papel de representantes das turmas.



Figura 21 – Quadros das entrevistas gravadas na oficina “Cinema e Memória”

O interesse pela própria imagem tanto dos jovens quanto das crianças, pode ter origem no hábito de constantemente fotografar a si mesmo (fazer *selfies*), de escrever sobre si mesmo, expondo uma intimidade construída de si para o outro. Sibilia (2008) encontra nesse processo uma linha tênue entre o que é particular e universal ou privado e público ao passo que a intimidade comum é revelada de uma forma

confessional e espetacularizada e, ao mesmo tempo, pleiteada como “autêntica”. Entretanto, a autora ressalta que tal exposição cotidiana é também uma forma de legitimar modos de ser e estar no mundo, garantindo sua participação na cultura digital. Nesse sentido, é possível estabelecer um diálogo com Pais (2005), quando ele expõe a importância da questão visual, do consumo e da formulação de linguagens “próprias” da sua geração na construção da identidade dos jovens.

Essa preocupação com a própria imagem pode fazer também com que os jovens projetem sua insegurança nos colegas. A fala de Madu (15) em relação à Rosa foi muito importante nesse sentido, pois em uma das primeiras oficinas ela viu um plano com uma colega por quem tinha desafeto e fez comentários negativos para a menina sobre o vídeo, ofendendo-a e deixando-a muito chateada. Ao advertir Madu sobre a gravidade do assunto, ela se retratou. A partir desse episódio a menina passou a chamar a atenção dos colegas quando criticavam a imagem de outros, e inclusive, ao final das oficinas, ela foi uma das participantes que mais se envolveu com a edição:

Quando comecei a exibir os planos, Madu (15) deixou de lado o celular, puxou a cadeira para frente e ficou bem atenta na projeção. Nenhum vídeo passou sem que ela opinasse – e assim, ajudou Marcos (17) a preencher toda a planilha de decupagem. Foi uma mudança completa de postura do início do processo até aqui. Hoje ela pareceu nostálgica, talvez já sofrendo pela iminente separação dos colegas com a conclusão do 9º ano, ou talvez até pelo fim das oficinas (DIÁRIO DE CAMPO, 18/11/2016 – Oficina 11 Decupagem: revivendo as experiências).

Podemos ver essa questão também com um maior distanciamento das individualidades, mirando o coletivo e contexto. Como vimos no capítulo 2 em diálogo com Mendes Jr. (2010) e Fischer (2015), o espaço de participação estética das crianças e jovens de origens sociais mais pobres não está contemplado pela mídia comercial, que reduz minorias culturais a estereótipos e estabelece padrões “universalizantes”. Por morarem em comunidades onde o tráfico e a violência são muito presentes e evidenciados, o espaço que esses jovens falam, em tom de brincadeira, que vão ocupar na mídia são os jornais policiais. Para Martin-Barbero (2014, p. 107) “uma das formas mais flagrantes da exclusão da cidadania se situa justamente aí, na expropriação do direito de ser visto,

que equivale ao de existir/contar socialmente, tanto no terreno individual como no coletivo, no das maiorias como das minorias”. Nesse sentido, ter outro espaço para construir a própria imagem e expressar sua fala acerca dos encontros e distanciamentos que permeiam seu cotidiano dentro da escola, mesmo que em exercício, não deixa de ser uma forma dos jovens exercerem sua cidadania.

5.3 RELAÇÕES CONSTRUÍDAS NO GRUPO

As reflexões a seguir partem de observações de posturas individuais e coletivas que foram construídas e transformadas no espaço das oficinas e suas relações com a proposta de mediação. Compreendemos esse espaço como um laboratório para o exercício de uma participação ética mais ampla, não apenas na aproximação com cinema, mas também na criação de novos vínculos afetivos através da imagem do outro (como vimos na seção 5.2), na partilha dos saberes sobre a câmera e da linguagem (como vimos na seção 5.1) e do trabalho cooperativo desencadeado pelas propostas dispositivos/exercícios, que abordaremos nesta seção.

A convivência entre pares, para Sarmento (2004) é um dos meios pelos quais as crianças criam/reproduzem sua cultura infantil construindo simbolizações a partir do/no cotidiano. Os vínculos afetivos são um dos aspectos que se destacam dentro desses grupos:

No âmbito das culturas de pares, as crianças realizam um conjunto de acções, designadamente: a Associação da palavra “amigo” aos companheiros com quem passam a realizar actividades partilhadas observáveis (brincar); a defesa, para continuar partilhando, dos espaços e brincadeiras (espaço interactivo) das crianças exteriores ao seu grupo de amigos; a partilha de rituais, sobretudo baseados em lendas e mitos culturais; a criação de estratégias para evitar fazer o que não querem; a elaboração de ajustes secundários para contornar as regras dos adultos - estes ajustes são respostas inovadoras e colectivas, por vezes mais elaboradas que as próprias regras, que criam nas crianças a sensação de “grupo”; o uso de valores comunitários e o seu investimento na perseguição dos objectivos pessoais

(CORSARO; EDER, 1990; CORSARO, 1997 *apud* SARMENTO, 2004, p. 14).

Esses aspectos também podem ser estendidos aos jovens, considerando a importância dos grupos na constituição das suas identidades juvenis, conforme apontado por Carrano (2012) e Pais (2005) no capítulo 2. A partilha de códigos e simbolizações pode não se dar pelo brincar, mas ocorre de outras formas, através da mídia, por exemplo. As estratégias de resposta aos adultos, muitas vezes assumem o caráter das “performatividades” (PAIS, 2005) na reivindicação de espaços que atendam suas expectativas de participação.

Construção coletiva de significados

Destacamos duas situações ocorridas nos grupos do CEMLM nas quais foi possível observar essa forma coletiva de como os jovens constroem significados juntos, a partir das suas referências, da cultura midiática, de “fora da escola”, inclusive num esforço para pleitear um espaço para outras manifestações. Ambas as situações ocorrem na Oficina Narrativas de Retratos, na qual o dispositivo/exercício era criar uma narrativa que se passasse na escola com até 10 fotografias. No grupo Matutino, durante a apresentação dos trabalhos, apontei uma questão nas imagens produzidas por Marcos (17):

As primeiras ficaram superexpostas e o projetor com a lâmpada velha ainda provocava um efeito sépia. Expliquei que muito provavelmente ele havia esquecido de alterar o *iso* da câmera, por isso ela captou mais luz e assim perdemos informações na imagem. Mas Madu (15) logo argumenta: ‘*Ficou bom, cara, parece filtro do Instagram*’ e é seguida pelas colegas Maria (12) ‘*Eu acho que tá legal assim!*’ e Tati (14) ‘*É, sôra, eu gostei mais dessas do que das outras*’. (DIÁRIO DE CAMPO, 14/09/2016 – Oficina 03 Narrativas de Retratos).

As imagens contavam a história de dois amigos que não conseguiam encontrar a sala da sua aula e quando finalmente conseguiam, estavam atrasados e eram impedidos de entrar. Ao falar do próprio trabalho, Marcos (17), Madu (15), Maria (12) e Tati (14) trouxeram uma referência do seu próprio contato com as mídias para “justificar” as fotos superexpostas, demonstrando respeito e consideração ao trabalho do

colega e indicando também que nem sempre uma falha no processo compromete a totalidade do trabalho.



Figura 22- Fotos produzidas por Marcos (sem edição)

A mesma oficina foi realizada no grupo Vespertino, mas seu desenrolar ocorreu de uma forma completamente diferente, evidenciando

mais uma vez, a singularidade de cada grupo e suas diferentes formas de construção da experiência. O grupo ofereceu resistência à ideia de criar uma história que se passasse na escola, principalmente depois que Fábio (12) logo sugeriu *‘de terror!’* quando a proposta foi apresentada. Tentando não desconsiderar o desejo de se produzir uma história “de terror” diante da empolgação do grupo, não redirecionei a proposta, mas fiquei atenta para possíveis diálogos com a questão da escola.

Raíssa (12) pediu para chamar uma colega de turma que estava com muita vontade de participar das oficinas, logo ela trouxe Olívia (12),⁶⁹ quem rapidamente se integrou no grupo e passou a contribuir para a construção da história de terror que seria contada. A primeira inspiração que surgiu foram os zumbis. A partir daí a conversa começou a fluir rapidamente e, em meio à referência derivada do consumo midiático, associações de termos e desvios pessoais nas falas, foi surgindo a *storyline* do trabalho:

Léo (15): *Mas vocês nunca viram “Walking Dead”?*

Raíssa (12): *Ah, eu já vi, mas é muito mal.*

Fábio (12): *É massa!*

Raíssa: *Ah, então vamos fazer logo de uma vez!*

Léo: *Então, tipo assim, aí o cara morde a pessoa e o cara vira zumbi muito rápido.*

Raíssa: *Tipo assim, eu e ela estava andando de boa.*

Léo: *É bem rápido.*

Raíssa: *Tô dando um exemplo (...) Tipo, eu e ela tava andando, tava tudo escuro e aí eu tenho medo do escuro – ela não tem.*

Olívia (12): *Eu tenho. Altura, escuro, bicho.*

Raíssa: *Então ela tinha medo de escuro, eu não tinha. Daí tava vindo um barulho, tava vindo um barulho de longe. Daí eu falo pra ela “tô com medo” e ela começa a falar um monte de coisa. Daí...*

Léo: *Ô Raíssa, ô Raíssa: “olha pra trás, eu não, olha você!”*

⁶⁹ O nome da menina foi trocado para preservar sua identidade. Como ela não fazia parte do grupo da pesquisa e não era representante de turma (condição da escola para a participação nas oficinas) conseguimos autorização para sua participação. Consequentemente, somente as imagens nas quais ela não aparece estão reproduzidas neste trabalho.

Raíssa: *Daí a gente viu, era um zumbi, que era tu – aponta para Léo.*

Olívia: *Ele é o matador de zumbi.*

Raíssa: *Daí não sei o que tu faz, tu chega e faz alguma coisa. Entendes?*

(DIÁRIO DE CAMPO, 14/09/2016 – Oficina 03 Narrativas com Retratos).

Mesmo falando quase que ao mesmo tempo, num caos onde vez ou outra se ouvia um “*posso falar, cara?*”, que se seguia de uma ideia logo rebatida porque não pertencia ao imaginário dos zumbis ou porque era inviável para fazer naquele momento, em 15 minutos havia uma história a ser contada (DIÁRIO DE CAMPO, 14/09/2016). Decidi então intervir o menos possível, dando liberdade às escolhas dentro de um campo que parecia ser especialidade deles – apesar de particularmente histórias de terror também me atraírem. A proposta de que a história se passasse na escola foi subvertida, já que os alunos encontraram no próprio laboratório onde estávamos uma boa locação, pois havia um mural grafitado, armários e baixa iluminação.

Mesmo sem maquiagem, trabalho de cenário ou ensaios, o resultado agradou muito ao grupo, inclusive gerou uma mobilização espontânea de todos os alunos quase que igualmente, algo que não aconteceu nesse grupo em outras oficinas. A subversão do dispositivo/exercício não deixa de ser uma forma de instaurar outros âmbitos de participação tanto pela demonstração do consumo das mídias e como pela partilha de referências que alimentam seu imaginário, fazendo parte da cultura jovem.

Por essa ótica a releitura ou interpretação do mito dos zumbis pode ser considerada uma forma de participação característica da “cultura da convergência” (JENKINS, 2008), e é preciso ponderar o quão ativo é esse trabalho sobre a referência. Buckingham (2010) questiona como estabelecer o limite entre a reprodução e a criação? Para o autor esse limite está relacionado também à capacidade crítica e ao conhecimento da própria estrutura de produção da mídia. Nesse sentido, foi potente o momento reestruturador, quando a discussão avançou a respeito da avaliação dos elementos da narrativa presentes ou não na sequência de fotos para uma comparação entre os modelos de produção de filmes de terror no Brasil e nos Estados Unidos pautada por perguntas e curiosidades do grupo.



Figura 23- Sequência de fotos produzidas pelo grupo Vespertino.

Conflitos, atenção e mediações

Uma das questões que perpassou principalmente o grupo da EBMJJC foi a dificuldade de meninos e meninas se verem enquanto parte de uma coletividade. Desde o início das oficinas todos brincaram e participaram juntos, porém muitos dos conflitos surgiam em decorrência de um comportamento que gera incômodo no outro. Por exemplo, meninos acusam meninas de falarem alto enquanto as meninas os acusam de serem brutos. Não nos deteremos aqui na questão da construção dos papéis de gênero e seus estereótipos na infância, porém, trazemos a seguir um registro no qual as próprias crianças expõem o problema e sugerem uma solução:

Quando estávamos elencando as situações que nos incomodam na escola, Ciça (9) levantou a mão e

desabafou: ‘Os meninos e as meninas sempre tem essa mania na escola, que as meninas não brincam das brincadeiras dos meninos e nem os meninos das meninas. (...) Às vezes, os meninos brincam de carrinho e as meninas não brincam, porque não pode! (...) A gente quer mostrar um vídeo para demonstrar que toda brincadeira é pra menino e menina!’ (DIÁRIO DE CAMPO OFICINA 03 NARRATIVAS DE RETRATOS, 19/09/2016).



Figura 24 – Sequência de imagens produzidas no pelo grupo EBMJJC.

Em geral, as crianças tinham consciência da origem dos conflitos, porém não conseguiam contorná-los ou aplicar a própria solução que trazem nas falas. Por exemplo, na oficina em que trabalhamos com *Pixilation* na EBMJJC, o grupo havia discutido em voz alta e o som

incomodou outras salas, eu questioneei o que havia acontecido, “Ciça (9) saiu do seu lugar no círculo, veio até mim e listou automaticamente: ‘a gente não ficou quieto, a gente não se escutou e não prestou atenção’” (DIÁRIO DE CAMPO, 03/10/2017 – Oficina *Stop Motion Pixilation*). Segundo os próprios alunos, a solução estaria numa mediação mais firme da pesquisadora, como Nicky (9) expôs logo em nosso segundo encontro, causando-me um grande incômodo:

Falei para eles que eles não estavam se comportando como grupo falando ao mesmo tempo e saindo do espaço da roda como combinado. A Nicky (9) olhou para mim e disse: ‘*Vou dizer um negócio pra sôra, é que a sôra é muito boazinha, a sôra tem que ser mais braba, tem que falar mais alto, tem que brigar com a gente, senão a gente não vai ficar quieto*’. Foi muito sintomático ouvir isso logo no início do processo para compreender a dimensão do que eu estava desconstruindo, já que a escola no modelo tradicional parece ter na cultura do silêncio uma forma de “garantir” a atenção. (...) Nas oficinas, eu tentava construir um espaço de escuta com base na valorização da fala, tudo isso sem reprimir o caos que eventualmente surge, mas trabalhando com ele enquanto processo (DIÁRIO DE CAMPO, 19/09/2016 – Oficina 02 Origem do Cinema).

O que fica mais evidente nessa fala é a necessidade de uma autoridade que se refere pelo tom de voz e que seja reconhecida pelo grupo enquanto tal. Quando Arendt (2014) discute a crise na educação americana, expõe um quadro de avanço do conhecimento pragmático voltado para o mercado de trabalho que dissipa as diferenças entre crianças e adultos. Conseqüentemente, há um apagamento da autoridade sobre o “mundo velho” do professor no sentido que mencionamos no capítulo 2. Nesse modelo tradicional, a criança é condicionada à passividade que contraria sua forma de construir as relações com o mundo através do jogo, da brincadeira. Ao professor, por sua vez, restaria o sentido de autoridade para conduzir essas relações pré-determinadas de “saber-fazer”.

Freire (2017) também reflete a esse respeito ao argumentar que “ensinar exige liberdade e autoridade”. O autor distingue o sentido de licenciosidade por vezes presente nessa relação, sobretudo quando se

permite “que a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibrasse o contexto pedagógico, prejudicando assim o seu funcionamento” (2017, p. 102).

Essa questão da (in)disciplina é recorrente em outras pesquisas que tiram os alunos dessa condição de passividade na sala de aula ou que estimulem atitudes autônomas, o autogerenciamento e a possibilidade de realizar escolhas. Um exemplo surge na pesquisa desenvolvida por Fantin (2015b, p. 216) acerca dos usos pelas crianças dos dispositivos móveis no Projeto Um Computador por Aluno (UCA). Durante a entrevista coletiva, quando questionados acerca do uso da internet – que era livre naquela escola, alguns alunos respondem que não conseguiam se controlar e acessavam a rede durante as aulas, por isso preferiam que tal acesso fosse restrito ou pautado por um objetivo especificamente pedagógico.

Outro aspecto que foi constante em nossas oficinas foi a dificuldade na atenção e concentração, especialmente quando precisávamos passar “de um estado a outro”, da fala para o silêncio, do movimento para o momento de sentar em roda, etc. Pelo formato EAS, nossas oficinas tinham sempre quatro transições: (1) da brincadeira livre para o momento de assistir ao filme, (2) do filme para a discussão/contextualização, (3) da conversa para a ação/realização do dispositivo, (4) do movimento para a exibição das imagens/reflexão/sumarização. Levávamos um bom tempo nessas transições, e o tempo para o momento reestruturador ficava prejudicado. Ainda assim, ter os três momentos eram importantes para contemplar nossa proposta e corresponder aos interesses do grupo. No grupo focal realizado na EBMJJC, as crianças expuseram seu ponto de vista sobre essa questão:

Çiça (9): Eu gosto mais do filme por causa que é legal, a gente fica quietinho... daí entende bem. É por causa que eu prefiro assistir o filme porque eu me concentro mais do que fazer outras coisas. E eu gosto de conversar depois do filme, sôra!

(...)

Nicky (9): Foi gravar o filme, sôra. Porque eu gosto mais de ficar ativa, sabe? Eu gosto de ficar me mexendo e quando a gente tá vendo filme, tem que ficar sentadinho bonitinho, né?

(GRUPO FOCAL EBMJJC, 12/12/2016).

Ainda que a concentração/atenção fosse um desafio e, no grupo da EBMJJC houvesse conflitos entre meninas e meninos, desde o início

houve pistas de que uma compreensão dos benefícios de trabalhar em conjunto, como na inversão dos papéis entre gravar e ser gravado (conforme abordamos na seção 5.1). Nossa mediação incentivou a realização dos dispositivos/exercícios em pequenos grupos ou envolvendo o grupo como um todo. Com isso, o “fazer junto” passou a agregar o autogerenciamento, a criação/atribuição de funções e as parcerias estabelecidas com outras duplas/grupos atuando na construção de um espaço cooperativo. É importante lembrar que o fazer junto ou colaborativamente também é uma estratégia de ação didática proposta pelos EAS. De acordo com Tijiboy et al. (1999), num trabalho cooperativo deve haver ações coordenadas para cumprir um objetivo comum, interação e colaboração entre os pares. É preciso ressaltar que apesar de ocasionalmente serem utilizados como sinônimos, cooperação, colaboração e interação se diferem:

O conceito de cooperação é mais complexo que o de interação e de colaboração, pois, além de pressupor ambos, requer relações de respeito mútuo e não hierárquicas entre os envolvidos, uma postura de tolerância e convivência com as diferenças e um processo de negociação constante (TIJIBOY et al, 1999, p. 19-28 *apud* BONILLA e GOMES, 2008, p. 731).

Um exemplo deste trabalho surgiu na Oficina *Pixilation Stop Motion* realizada no grupo da EBMJJC:

Quando os questioneei sobre o que gostariam de trabalhar, foi unânime a opção dos exemplos que transformavam objetos em comida. Ciça (9) tomou iniciativa de fazer uma cena imitando “Western Spaghetti”, usando lápis de cor como macarrão. (...) Renã (10) dava os lápis para a Nicky (9), Mía (11) e Alicia (11) tiraram as fotos enquanto Ciça (9) – que já havia manipulado os objetos no primeiro exercício - avisava quando os objetos deveriam ser movidos. Naty (8) e Kevinho (10) filmavam um making of com seus celulares. Julie (8) recortava quadradinhos de papel pintado de amarelo e vermelho, que iria simular o fogo na próxima parte da animação. (...) No fim, não havíamos trabalhado o tema da cooperação no conteúdo da animação, mas o processo foi um bom

exemplo disso. (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2016
– Oficina 04 *Pixililation Stop Motion*).

Nesse caso, assim como na realização de outros dispositivos/exercícios, as funções eram atribuídas pelas próprias crianças e jovens, sem a necessidade de intervenção, o que revela uma autonomia no autogerenciamento. As minhas entradas ocorriam quando havia uma disparidade na participação de algum(ns) aluno(s) que, por aparentarem ser mais introvertidos ou não demonstrarem interesse, não se incluíam nas discussões ou realizações. A inclusão no grupo se dava por estímulos e valorização às habilidades pessoais, mas também respeitando esses limites de expressão e vontade. Desse modo, os próprios alunos compreenderam a conveniência da divisão de equipes que se aproximava do modo “tradicional/profissional” de fazer cinema.

‘Eu queria uma roda, pra todo mundo conversar o que queria pra escola’

Entre os jovens, algumas dessas relações se repetem ou se amplificam. As conversas paralelas foram um grande desafio à medida que a prática de ouvir o outro no grande grupo era quase inexistente. O assunto principal tornava-se secundário na atenção dos alunos em questão de segundos. Porém, conforme fui conhecendo melhor o grupo, foi possível perceber que a importância e a valorização que os jovens davam a criação do próprio espaço onde alunos de turmas diferentes pudessem interagir e falar sobre tópicos que não estavam sendo abordados na sala de aula.

Todos estávamos exaustos, já que ninguém conseguiu ser ouvido nos momentos de roda, muito menos eu. As meninas passaram o encontro inteiro conversando muito entre elas, especialmente sobre a gravidez da Janaína (14), e os meninos me ouviam um momento e em seguida já se distraíam. Questionei a razão do agito e Madu (15) tomou a frente: *‘é que a gente não tem outra oportunidade de tá junto, de falar sobre as coisas, no recreio não dá, a gente come e acaba. A gente não se vê fora da escola’* (DIÁRIO DE CAMPO, 14/09/2016).

A partir daí passei a dedicar cerca de 10 minutos de cada encontro para essa conversa inicial, combinando com os alunos que logo após o empenho em nosso trabalho teria de ser maior. Ao longo das oficinas os

alunos foram se adequando ao combinado. Isso reafirma o que foi elencado por D'agostini, Nogara Jr. e Marcassa (2017, p. 137) na pesquisa sobre a juventude do Maciço, em que as atividades mais valorizadas dentro da escola eram “a socialização, o convívio, as atividades que exigem trabalho em grupo e construção coletiva” enquanto que as atividades apontadas como negativas eram “a repetição monótona das lições, a cópia sem significado, as provas com base em memorização e avaliadas de forma meritocrática”.

As aulas com “repetição monótona” e “cópia sem significado” apontado pelos jovens nessa pesquisa oferecem aos alunos algo que podemos associar ao que Carrano (2012) salienta como “formas frágeis de participação”, que se pautam na verticalização, em consensos e ajustes na direção de normatizações. A nossa proposta das oficinas pautada pela metodologia EAS atuou num sentido contrário, buscando introduzir novas possibilidades de experiências com cinema que valorizassem outras habilidades e referências de contextos extraescolares por meio da participação ativa dos alunos tanto na produção, quanto na construção dos conceitos e sua reflexão. Desse modo, as oficinas também permitiram uma flexibilidade e abertura para outras formas de expressão e participação.

Alguns autores que abordam temas relacionados ao jovem (MARTIN-BARBERO, 2008, PAIS, 2005, CARRANO, 2012, entre outros), salientam a importância dos grupos na constituição da identidade desses sujeitos, e no caso dos alunos do CEMLM, a maior parte não participa de outros grupos de pares além da própria escola. A existência desse espaço da oficina para os encontros e “conversas” foi ressaltado como algo muito positivo pelos alunos do Grupo Matutino na entrevista coletiva, inclusive demonstrando reflexos na sala de aula:

Tati (14): Tipo antes, tipo aqui eu fico falando um monte, não paro de falar. Mas é o contrário agora, na sala eu fico mais quieta agora eu to mais quieta na sala do que antes. (...) Mas sim, agora eu to mais quieta na sala. Não, é? (para Júlio, que estuda com ela) Antes eu era mais estressadinha.

Júlio (13): Está mais disciplinada.

Tati: Agora que eu estou participando desse negócio de representante eu estou ficando mais calma. Acho que isso aqui tá dando uma coisa na minha cabeça, no meu coração. Agora eu tô mais calma.

Maria (12): *Sério, eu também tô assim.*

Tati (14): *Eu fico ansiosa pra voltar. Eu fico ansiosa pra voltar (ri).*

Madu (15): *Pra voltar pra onde?*

Tati: *Pra cá.*

Maria: *Ah, aqui é bom, sério!*

Tati: *Aqui é bom, nós fala tanto.*

Madu: *Sôra, a Maria é tão chata que ela me pergunta no Facebook quando vai o negócio [a oficina].*

(ENTREVISTA COLETIVA GRUPO MATUTINO CEMLM, 30/11/2016).

Ao lamentar que o “caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado”, Freire (2015, p. 44), vê nesses espaços o potencial das aprendizagens entre pares que são praticamente esquecidas na escola em prol de uma concepção de educação que se concentra na transmissão de saberes acabados, onde a participação da criança e do jovem é reduzida ou inexistente. Nossa concepção de educação pautada pelo “paradigma do sensível” (SODRÉ, 2012) vai ao sentido oposto, buscando as ferramentas possíveis para criar e garantir diversas formas de participação em todas as etapas da produção do conhecimento. Os próprios alunos perceberam a importância desse espaço na escola. Na entrevista coletiva do Grupo Matutino do CEMLM, questionei como fariam uma oficina para seus colegas de turma:

Maria (12): (...) *Eu queria uma roda, pra todo mundo conversar o que queria pra escola, que eu escrevesse no caderno e trouxesse pra vocês, que daí vocês escrevia no computador.*

Júlio (13): *Tipo a assembleia dos representantes que não teve.*

Maria: *Daí ia pra outro computador, pra outro, pra outro, pra outro...*

(ENTREVISTA COLETIVA GRUPO MATUTINO CEMLM, 30/11/2016).

Essa valorização do “estar junto”, evidenciada no Grupo Matutino teve implicações na acolhida aos colegas, nas demonstrações de respeito, admiração e consideração pelo outro que pouco costumam ser ressaltados em outras situações. Há algumas situações que merecem ser partilhados porque constituem formas pré-existentes de sensibilidades que

contribuem para a construção de um espaço participativo. A primeira é a relação que o Grupo estabelece com Recker (13), um menino que traz muitas referências de assuntos diversos para contribuir com nossas discussões, estabelecendo relações entre os filmes/conteúdo e conhecimentos gerais, desde a possível não invenção da lâmpada por Thomas Edison⁷⁰, passando pelo uso das trufas brancas na alta gastronomia⁷¹ até um conhecimento extenso sobre as bandeiras de países nórdicos.⁷² Apesar de trazer uma “bagagem” diferente dos colegas, ele respeita seus espaços de fala e aceita suas ideias e o mesmo acontece por parte do grupo. Em um dos encontros, depois de um comentário de Recker, Maicon (15) espontaneamente abraça e comenta com orgulho *‘Ele é nerd, é por isso que amo ele’*⁷³ (DIÁRIO DE CAMPO, 30/09/2016 – Oficina 06 Ponto de Vista).

Considerando a importância da escola como espaço de socialização para crianças e jovens, é importante falar também sobre a amizade que permeia o cotidiano escolar. Através das relações de afeto, os sujeitos criam, se reconhecem e se transformam na partilha de simbologias. Nesse sentido, Marcello (2009) trata a relação que as crianças estabelecem entre os pares como a “constituição genuína da sensibilidade estética”. A autora compreende que

a amizade concentra um mundo de possibilidades: no jogo com o amigo, torna-se possível para o indivíduo um movimento de autotransformação, jamais previsto de antemão, jamais entendido como resultado ou como objetivo último e, sim, como espaço de afirmação e, sobretudo, de criação (MARCELLO, 2009, p. 217).

⁷⁰ Oficina “Origem do Cinema” (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2016).

⁷¹ Oficina “Stop Motion Pixilation” (DIÁRIO DE CAMPO, 08/09/2016).

⁷² Oficina “Cinema e Memória” (DIÁRIO DE CAMPO, 04/11/2016).

⁷³ O termo *nerd* originalmente classifica aqueles que se interessam por mundos ficcionais dos livros, quadrinhos, séries, filmes e games. Há alguns anos poderia ser associado a algo pejorativo, como sinônimo de antissociabilidade, por só “falarem sobre esses assuntos” ou se vestirem de uma determinada forma. Mas hoje o “mundo *nerd*” é muito difundido pela mídia, por exemplo, pelo crescente número de séries e filmes com super-heróis dos quadrinhos, que gera a venda de produtos associados. Por outro lado, há uma redução dos personagens *nerds* antissociais que se comportam como *hackers* em prol da valorização da inteligência múltipla e das habilidades em “conversar com as máquinas”.

Nos filmes que Marcello (2009) analisa, a amizade é uma forma de potencializar a ação da criança e do outro, que conduz o chamado à aventura e permite a instauração de algo novo e inesperado em suas vidas. Em diálogo com nossa pesquisa, podemos retomar ainda alguns *pedaços* dos nossos dois primeiros eixos de análise em que essa forma de afeto traz algo novo, ou altera espaços de participação nas oficinas. Por exemplo, a organização da brincadeira que subverte os papéis durante as gravações e/ou se transforma em trabalho cooperativo, a partilha dos saberes acerca da câmera e da linguagem entre os próprios alunos e também com os adultos, a valorização da autoria dos colegas do grupo e a descoberta da beleza do outro através da imagem.

5.4 RELAÇÕES CONSTRUÍDAS E/OU MODIFICADAS NA ESCOLA

Conforme abordamos no segundo capítulo, a escola pode vista como um espaço de reprodução social (BORDIEU; PASSERON, 2014, VALLE, 2014) ao mesmo tempo em que é palco de transformação cultural e social (PETITAT, 1994) considerando a diversidade dos sujeitos que a constituem e atravessam o sistema de normatização no qual se pauta a educação tradicional. Diante desses “atravessamentos” dos sujeitos é que surgem as propostas de “reinvenção” desse espaço sobre o qual Freire (1983, 2015, 2016) e outros autores (SODRÉ, 2012; FRESQUET, 2013) veem como necessária na sociedade atual. Os sujeitos que constituem a escola são os protagonistas desta transformação, portanto são necessárias as condições para que possa haver uma atuação ampliada no espaço, renovando o sentido da participação para além do cumprimento de um dever pedagógico. Sob esta perspectiva, procuramos entender como os grupos formados nas oficinas de cinema se relacionam e se percebem em relação aos outros alunos, professores e funcionários da escola.

A novidade nos *Minutos Lumière*

Nos grupos da CEMLM, o *Minuto Lumière* (sobre o qual falamos no capítulo 3 e na seção 5.2) foi escolhido como o primeiro dispositivo/exercício para introduzir os equipamentos (câmera, tripé). Apesar de relativamente simples, a proposta do *Minuto Lumière* já causou uma inquietação nos alunos, afinal, onde encontrar o acaso, a novidade no dia-a-dia da escola?

Quando a câmera saía da biblioteca ou do laboratório era sempre uma comoção em torno dela, olhares curiosos, tímidos e alguns mais

ousados, que se aproximavam, perguntavam o que era, pediam uma foto, pediam para ver a câmera ou se também poderiam participar. A câmera também funcionava como um passe para receber a bola que se tornaria objeto cênico, ter acesso às hortas e framboeseiras, andar pela escola enquanto todos os outros estavam na sala de aula, ou interromper uma aula para realizar uma intervenção, transformando os alunos em agentes de mobilização, começando pelo recondicionamento do seu olhar sobre o outro.

Saí pela escola apenas com Marcos (17), Madu (15) e Maria (12). Madu já estava com a ideia de gravar algo na cozinha. (...) ela conversou com as merendeiras e já posicionamos a câmera. Primeiro ela aproveitou a lente e aproximou bastante uma frigideira cheia de bolinhos, um plano detalhe muito bonito. Mas antes de gravar ela mudou de ideia, decidiu abrir mais o plano e mostrar a cozinheira que virava os bolinhos. (...) Marcos também fez um plano na cozinha, mas na perspectiva dele havia conchas penduradas que escondiam o rosto da cozinheira. (...) Madu não gostou do plano feito por Marcos, ela gosta muito de comer e em vários momentos deixa claro que tem um respeito muito grande pelas cozinheiras (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2016 – Oficina 02 “Origem do Cinema”).



Figura 25 – Quadros do plano “teste” de Madu.



Figura 26 – Quadro do *Minuto Lumière* de Madu.



Figura 27 – Quadro do *Minuto Lumière* de Marcos.

Milena (15) nos levou até o portão da escola e, mesmo com vergonha, conversou com o vigilante, um senhor alto e negro, pedindo para gravá-lo. (...) Pouco antes do “*ação*” ela ainda comentou com o vigilante: ‘*Ah, não tem som, tá?*’. (...) Fábio (12) logo notou um senhor que fazia reparos numa cerca e pediu para gravá-lo fazendo seu trabalho, ressaltou que não iríamos atrapalhá-lo. (...) Quando estávamos voltando para a sala, Simone (17) – que ainda não havia se decidido sobre quem ou o que gravar viu a recepcionista da escola, cochichou algo com Milena que falou em seguida: “*Nana, a gente pode te gravar?*” (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2016 – Oficina 02 “Origem do Cinema”).



Figura 28 – Quadro do *Minuto Lumière* de Simone

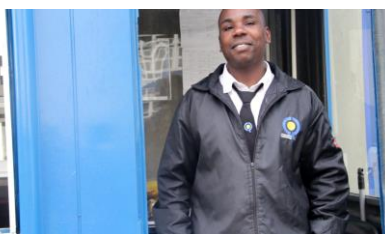


Figura 29 – Quadro do *Minuto Lumière* de Milena

Estas duas situações se deram na produção do *Minuto Lumière* respectivamente no Grupo Matutino e Vespertino do CEMLM. A aproximação com os funcionários foi espontânea, o que demonstra já haver certa cumplicidade entre estes e os jovens. Fora dos espaços de

oficina é comum ver essa interação, pois boa parte dos funcionários mora na comunidade. A “novidade” do dia-a-dia da escola estava na criação de uma imagem generosa, na dedicação em discutir após a imagem, no momento de assistirmos aos planos, em apontar a beleza da auxiliar de serviços, da bibliotecária, da recepcionista. Já na EBMJJC esta aproximação com os “adultos” da escola se deu mais tarde e praticamente apenas em dois casos (que relatamos na seção 5.1) na qual o mecanismo foi a partilha do saber em relação à câmera e ao exercício proposto.

Participar criando espaços de participação para o outro

Esse também foi o principal mecanismo para aproximação dos alunos, especialmente para os grupos do CEMLM, e talvez tenha sido o passo mais importante, pois a relação entre eles não é pacífica. Segundo relatos de professores e ex-professores, as brigas os mal-entendidos, as ofensas – dentro e fora de sala de aula – são muito comuns. Então, a oficina de cinema passou a ser uma forma de rever essa postura de conflito e propor um espaço de troca, conforme acompanhamos na realização de uma animação *Pixilation* no Grupo Vespertino:

Ainda no pátio da escola, os meninos tiveram uma ideia para fazer no gira-gira, onde havia muitas crianças brincando. Dois meninos que não participavam da oficina pediram para mexer na câmera também. Téo (11) estava tirando as fotos, então pedi a ele que explicasse aos meninos como fazer, ele mostrou o botão, o zoom e o foco sem falar muita coisa. Então, Téo foi para o gira-gira e os dois meninos se revezaram para tirar as fotos. Depois, a convite de Fábio (12) e Léo (15), mais três meninos pequenos foram para o gira-gira participar da animação (DIÁRIO DE CAMPO, 05/10/2016 – Oficina 06 *Pixilation Stop Motion*).

Já para os alunos da EBMJJC essa interação com os outros alunos ocorreu na forma de mediação de um jogo na turma do quinto ano que havia participado do teste de instrumento e que continuariam seus estudos no ano seguinte em uma escola maior e com alunos mais velhos fora da Serrinha. Era um momento de expectativas e também angústia pelo mundo desconhecido para onde iriam seguir. Pensando nisso, criamos

uma oficina para intervenção no quinto ano utilizando balões.⁷⁴ Após combinarmos com a direção e a professora, propus ao grupo da oficina que se dividisse entre a organização/mediação e o registro de todos os momentos da brincadeira. Como as interações fora do grupo nessa escola foram poucas, essa foi uma forma de estabelecer um contato único, especialmente com a posição das crianças menores enquanto “mediadores”. Mesmo com o receio do julgamento dos maiores, as crianças se abasteceram de certa autoridade por estarem atrás da câmera.

Essa ação de “multiplicar” o conhecimento adquirido tem potencial para refletirmos sobre o discurso de “imaturidade social” das crianças e jovens que esvaziam possibilidades de autonomia, participação ativa e, conseqüentemente, cidadania tanto dentro da escola, como fora dela (SARMENTO et al., 2007). Todavia, essas atitudes éticas de partilha, inclusão e acolhimento das crianças e jovens ocorrem à medida que há estímulos e condições para tanto, conforme elencamos no capítulo 2: respeito à cultura e às diferenças, criação de estratégias de mediação, atenção às demandas que surgem no contexto, promoção da autoria, inclusão de outras linguagens e ferramentas, etc.

Renovando os interesses na escola

Em espaços como o que tentamos produzir nas oficinas, é possível observar uma renovação dos interesses dos alunos. Léo (15), do Grupo Vespertino do CEMLM, estava em processo de alfabetização no 6º ano e era considerado um aluno “bagunceiro” por parte dos professores. Ele aproveitou o momento da realização de alguns dispositivos/exercícios para interagir – utilizando a câmera – com coordenadores e outras figuras que representam hierarquias na escola atestando a legitimidade do seu trabalho nas oficinas. Vejamos a situação abaixo:

Uma das articuladoras de território entrou na sala e comentou que Léo (15) não estava se comportando bem. Depois Milena (12) me disse que ele havia quebrado uma janela da escola junto com outro colega (...) quando fiz a proposta do exercício com o microfone lapela, ao invés de seguir a ideia de entrevistas sobre a importância do “ouvir”, Léo perguntou se não podiam questionar professores e funcionários sobre “a importância da escola”.

⁷⁴ A ideia parte da vontade quase unânime do grupo em fazer um filme usando balões, depois que eles assistiram ao filme “O balãozinho azul” (Fáuston da Silva, 2013).

Concordei e a primeira pessoa a quem ele – com o aval do grupo – quis entrevistar foi a articuladora de território. (...) Léo ensinou os colegas que não lembravam a mexer na câmera e ele ficou muito orgulhoso disso. (DIÁRIO DE CAMPO, 20/10/2016 – Oficina 07 Ponto de Escuta).

Apesar de não seguir a proposta acerca da “importância do ouvir”, Léo (15) aproveitou a situação para mostrar que apesar do comportamento em sala de aula, ainda tinha potencial. No segundo encontro, antes de começar a oficina, “perguntei ao grupo o que havíamos feito no último encontro. Léo (15) falou detalhadamente da dinâmica dos balões e sobre o filme “O fim do recreio”, quando eu ia agradecer ele soltou *‘Nossa, é a primeira vez que eu lembro uma coisa que aprendi na escola!’*. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2016 – Oficina 02 Origem do Cinema). Mexer na câmera tornou-se uma habilidade que ele detinha e que os outros alunos (de fora do grupo) e professores, à princípio, não tinham. De certa forma, o cinema tornou-se sua maneira de sentir-se parte da escola.

Essa sensação de pertencimento foi também apareceu no Grupo Matutino, mas com outro sentido, uma vez que os alunos participantes consideraram que havia uma distância entre seu interesse e dos colegas de turma em relação à escola.⁷⁵ Eles assumiram então o filme que montaram com as imagens produzidas a partir dos dispositivos/exercícios como uma forma de exercer sua “representação política”, uma vez que as oficinas pareciam ter sido um importante espaço onde os representantes de turma se encontraram e, mesmo que brevemente, discutiram questões que seriam da sua atribuição, uma vez que as assembleias acabaram não acontecendo.⁷⁶ Como podemos notar na entrevista coletiva:

⁷⁵ Segundo Recker (13), a razão para serem representantes de turma não decorre de nenhuma habilidade ou característica especial, além da atenção ao próprio processo: (...) ‘a gente se candidata a representante. Sim, na nossa turma só tinha eu, o Gustavo e o Lucas. Que é estudioso, depois o resto da turma não tava nem aí. Eles estavam tudo conversando, alguns brincando, ninguém tava se importando. Daí foi a gente mesmo porque tinha pouca gente pra escolher’ (GRUPO FOCAL CEM LM 01, 30/11/2016).

⁷⁶ Além do encontro no espaço das oficinas, não foi possível retomar o trabalho paralelo relacionado ao papel de “representantes” que foi atribuído aos jovens. Com isso, essa relação com as turmas não ficou bem definida e as demandas dessa esfera ficaram em suspenso.

Pesquisadora: *Vocês acham que estão representando os seus colegas aqui, com esse filme?*

Tati (14): *Talvez.*

Madu (15): *A gente não tá representando nossos colegas, mas a gente tá representando a escola.*
(...)

Tati (14): *Eu estou.*

Pesquisadora: *Vocês acham que o que vocês falaram no filme aparenta que vocês não estão nem aí?*

Tati (14): *Nós estamos aí pra escola. Não pros outros. Os outros são os outros.*

Pesquisadora: *E quando eles veem o filme que vocês fizeram?*

Madu: *Daí eles vão ver como é que a gente ó [faz um gesto de esforço com a mão].*

Tati (14): *Como a gente ralou pra fazer aquilo ali.*

Pesquisadora: *E os professores?*

Madu: *Eles vão falar: poxa, que legal, eles estão falando bem da escola, eles tão fazendo as coisas certa, não sei o que lá. Eles vão falar assim.*

Júlio (13): *Não pensem que só porque nós mora no morro, que nós somos tudo favela, pô, nós somos disciplinados.*

(ENTREVISTA COLETIVA CEMLM GRUPO MATUTINO – 30/11/2016).

Em contraposição à falta atenção e concentração dos grupos em alguns dos encontros, nesse momento final do processo foi possível perceber uma seriedade em relação ao trabalho produzido, uma postura de responsabilidade diante da atividade em que estavam envolvidos no momento de estar em sala de aula. Foi como uma resposta à descrença de alguns colegas das turmas e professores que olhavam de fora sem compreender muito bem o que se fazia de fato nas oficinas.

‘Não pensem que só porque nós mora no morro...’

Além dessa noção de responsabilidade, a última fala desse trecho nos revela certa crença no poder da imagem. O trecho da conversa transcrita demonstra uma ideia de que o filme desmistifica um rótulo muito maior atribuído cotidianamente pela mídia e reforçado por muitos dos discursos implícitos na educação convencional, que culpabiliza as

crianças e jovens pelos próprios fracassos na trajetória escolar, sem considerar as variáveis do ambiente, o capital cultural das famílias, etc. A fala de Júlio (13) *‘Não pensem que só porque nós mora no morro, que nós somos tudo favela, pô, nós somos disciplinados’* é muito significativa nessa altura da pesquisa, pois revela a consciência da visão negativa de quem está de fora têm sobre habitar o morro.

Sodré (1999) aponta no discurso midiático uma “ordenação visual do social” que cria essas identidades, e que na pesquisa apareceram com mais ênfase nas falas dos jovens do CEMLM na entrevista coletiva e na situação que analisamos na seção 5.2, durante a exibição do filme “Com os pés na cabeça” quando Emily se indigna: *‘Todo negro é sempre bandido ou ladrão!’*. Esses estereótipos criados pela mídia e alimentados por preconceitos e rejeições, provocam consequências também na forma como crianças e jovens vão ser recebidos dentro e, futuramente, fora da escola. Por isso, desaprender esses conceitos estéticos que fundamentam o estereótipo também é condição para a criação e manutenção de um espaço ético de participação na escola.

Para as crianças da EBMJJC a imagem também apareceu como potência de participação política, mas não de uma forma tão eficaz quanto à mobilização gerada para a sua produção – que é em essência o espaço da brincadeira e das trocas da sua cultura de pares. Podemos perceber essa questão no grupo focal, ainda na discussão que foi instigada pela pergunta: e se os governantes ameaçassem fechar a escola? Os alunos ficaram agitados e começaram a criar várias estratégias ao mesmo tempo:

Ciça (9): *Eu ia colocar no youtube pras pessoas verem.*

Kevinho (10): *Eu ia denunciar.*

Nicky (9): *La falar, não sei o quê, não sei o quê, não pode isso.*

Nicky: *A gente ia pegar uma gangue ia lá ó: Não quero!*

Ciça: *Umas caixas de som assim ó: Não vão fechar! Não vão fechar!*

Naty (8): *Um papelão, sei lá, alguma coisa. Daí colamo lá onde eles [os governantes] mora.*

(...)

Ciça: *A gente vai até eles.*

Julie (8): *A gente pede pros nossos pais né?*

Nicky: *Ou gravar no youtube.*

Julie: *Ou pegar o ônibus e ir.*

Nicky: Não, lá no Hélio Costa, e daí aproveita e grava a gente.

Julie: Lá no Balanço Geral [programa de cunho jornalístico].

Ciça: Tá, mas onde ele mora, sôra?

Pesquisadora: Qual? São vários.

Nicky: Eu vou na prefeitura reclamar também.

Naty: É daí cola uns papéis na parede.

(GRUPO FOCAL EBMJJC, 12/12/2016).

Novamente essas respostas rompem com uma ideia de “imaturidade social” das crianças, ao passo em que elas se colocam como as principais responsáveis pela ação política em defesa da escola. Quando Fresquet (2013) menciona que a educação se reconfigura diante das inúmeras possibilidades do cinema, associamos ao potencial da imagem enquanto experiência ética, de onde partimos para as discussões do campo da cidadania. A defesa da escola acima parte de uma experiência com o cinema, uma experiência estética de produzir e compartilhar imagens, porém logo alcança o plano físico e a questão ética imbricada nessa situação proposta: o direito à educação pública. Essa reconfiguração também permite às crianças e jovens novas formas de expressão e possibilidades de desenvolver novas estratégias de participação nos seus espaços de socialização.

5.5 DESAFIOS E SUPERAÇÕES DE UMA PESQUISADORA-EDUCADORA

A pesquisa-intervenção é uma proposta que prevê aberturas para possíveis alterações de acordo com as demandas do contexto e dos grupos. Em processos empíricos como esse, que procuram instigar os sujeitos com questões de pesquisa, o “pesquisado” não se limita a responder a pergunta, como afirmam Macedo et al. (2012, p. 96) “ele altera, no pesquisador, o seu próprio modo de perguntar, na medida em que se instaura nesse contexto de produção de linguagem como sendo aquele para o qual se dirige a pergunta do pesquisador”. E certamente estar aberta a essa dimensão faz brotar muitas dúvidas e incertezas a cada passo.

Ser pesquisador nessas condições é assumir-se enquanto alteridade que perpassa a experiência das crianças e jovens pesquisados. Se nossa proposta foi criar sensibilidades para a passagem dessa experiência, é preciso admitir também os sentidos que são (re)criados a partir do espaço de pesquisa. Resistências surgem e se desfazem. Vínculos se formam.

Expectativas emergem e são correspondidas (ou não). Afinal, provocar o outro a participar num espaço democrático envolve saber lidar com a autonomia que promovemos:

Assumir o dialogismo e a alteridade como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa significa, portanto, buscar o encontro com o outro e compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente. Nessa abordagem teórica, o outro deixa de ser uma realidade abstrata a ser definida e traduzida por um conceito. Em outras palavras, o sujeito da pesquisa é visto como alguém cuja palavra se confronta com a do pesquisador, refratando-a e exigindo-lhe resposta. Em contrapartida, a palavra do pesquisador recusa-se a assumir a aura de neutralidade imposta pelo método e integra-se à vida, participando das relações e das experiências, muitas vezes contraditórias, que o encontro com o outro proporciona (PEREIRA et al., 2009, p. 1023).

Isto significou para nós a negociação do uso do espaço da escola, da partilha da câmara com os colegas, dos tempos de brincar livre e socializar, das propostas de dispositivos que não correspondiam aos interesses daquele momento, etc. Uma negociação “integrada à vida dos grupos” sempre pautada pela empatia, pelos deslocamentos até o lugar desse outro. Assim, o movimento de conceder, incorporar e negociar as propostas foi constante ao longo das oficinas conforme os sujeitos estabeleciam também suas formas de participação na construção do próprio espaço, seja com gestos individuais hesitantes, seja com uma expressão coletiva.

É importante ressaltar que essa visão deriva de experiências de alguém que *habita* a escola temporariamente, que não está imersa na estrutura da escola. Nessa situação eu geralmente me via mais próxima à condição dos próprios alunos do que dos professores, principalmente por não me identificar com a prática docente que observava até então em algumas oportunidades da minha trajetória profissional. Assim, o que me fez perceber a mim mesma como “*sôra*” (tal como me chamavam os alunos) foram os momentos nos quais eu precisava trazer outro tipo de experiência para o grupo, não àquela mediada pelo cinema, mas uma experiência ética do meu contato com o mundo.

Assumir que sou a *sôra*, perceber-me enquanto autoridade de um mundo velho em diálogo com Arendt (2014) não me distanciava do *eu aluna*, pois como demonstra Freire (2015, p. 25) se “ensinar não é transferir conhecimentos”, tampouco há “docência sem discência”. Enquanto eu ensino algo da minha experiência com cinema através de jogos, também aprendo com as crianças o que é o brincar hoje. Essa reciprocidade também se estende à pesquisa. Enquanto observo, lanço mão de estratégias para criar os espaços de participação e instigo no outro a minha curiosidade epistemológica, também sou observada, acolhida, integrada no grupo e instigada pela curiosidade das crianças e jovens.

Após o final da pesquisa empírica, quando retomei os diários de campo depois de um bom tempo, pude perceber com mais ênfase ou com outra linha narrativa algumas das relações que se estabeleceram ao longo das minhas oficinas. Especialmente com a escola, que mesmo acostumada com espaços de oficina, talvez ainda não estivesse preparada para lidar com o “risco” desses processos de experimentação com o cinema. Esse “risco”, como afirma Migliorin (2014) consiste em não se ensinar aquilo que está pronto, acabado:

Experimentar o mundo é um risco. A riqueza maior desse jogo é a dupla experiência: o mundo que o cinema nos apresenta não é pronto, não é acabado, não é apenas um mundo em que podemos habitar, mas um mundo inventado, um mundo em que há habitantes e, ao mesmo tempo, esses habitantes o inventam (MIGLIORIN, 2014, p. 103).

Recordo a experiência de Bergala (2008, p. 30), que ao propor um encontro “caótico” com a arte encontra uma escola que atua no extremo oposto, normalizando e absorvendo o “risco” do encontro com a alteridade. A ação de levar o cinema para escola é carregada de muitos “inícios” pela constante experimentação, o que envolve consequentemente a “hipérbole da novidade” carregada de ansiedade, de burburinhos, de “*formigas na cadeira*”.⁷⁷ Desde recostar-se numa almofada para assistir a um filme até o acesso a espaços da escola fora do horário comum concedido pelo “estar com a câmera” altera a condição do corpo na escola. Mesmo esses pequenos gestos ou os grandes, como entrar na secretaria e ensinar à diretora da escola como se monta a câmera

⁷⁷ Em mais de um encontro, enquanto eu explicava as “regras do jogo” antes de sairmos para gravar, Ciça (9) reclamava: ‘*Ai sôra, é difícil ficar sentada, parece que tem formiga na cadeira*’ (DIÁRIO DE CAMPO, 19/09/2016).

e se faz um plano⁷⁸ consiste em desvelar um “mundo-outro” (DUSSEL, 2009) da escola, onde de fato as ações, gestos e falas das crianças e jovens provocam outras novidades, um mundo onde os adultos também vão habitar.

Toda essa reverberação que emana da pesquisa (e particularmente das oficinas) talvez não tenha sido muito bem compreendida por outros alunos e professores na escola, especialmente quando a proposta interfere no tempo das aulas. Fato recorrente em algumas pesquisas desenvolvidas nesse âmbito que envolve metodologias mais ativas, que dilui a hierarquização de saberes ou afeta os tempos da produção escolar. Alguns exemplos são as pesquisas de Fantin (2006) e Silva (2012), sobre as quais falamos no capítulo 3.

Mesmo sendo eu aquela que instaura o “risco” na escola trazendo o cinema com a minha presença de pesquisadora-educadora, também habitei esse “mundo-outro” com minhas incertezas. Como nos alertam Silva e Oliveira (2016, p. 785) “é preciso ter consciência que a opção pelos caminhos do sensível e da experimentação em alguns momentos podem nos levar a *dúvidas e crises*, situações que parecem sem sentido, caso não a encaramos como outras vias de raciocínio possíveis” (grifo das autoras).

Equilibrar as responsabilidades de pesquisadora-educadora foi realmente uma preocupação constante que carrego até agora, enquanto finalizo este trabalho. Dividir-me entre explicar as propostas, mediar conflitos, orientar a realização dos dispositivos/exercícios, registrar anotações, gravar, fotografar e oferecer uma escuta atenta aos alunos talvez tenha comprometido o potencial de alguns momentos na pesquisa. Não conseguir rever junto com eles muitos gestos, refletir tanto sobre o próprio formato EAS, questionar mais os planejamentos e talvez envolver mais a escola como gostaria. E certamente não consegui trazer aqui tantas falas das crianças e jovens como eu pretendia.

Por outro lado, meu olhar de fora da escola fez-me perceber a novidade em muito do que é comum na sala de aula e perde sua potência na rotina. Tentei dar atenção aos detalhes que emergiram da espontaneidade de um espaço mais participativo, mesmo que não tivessem relação tão direta com o cinema. Com isso, notei que os jovens depositavam confiança em mim para mostrar o que eles realmente sentiam em relação à escola, como se sentiam acolhidos/repelidos dependendo da coerência do discurso adulto e do quanto estávamos

⁷⁸ Conforme trecho do Diário de Campo descrito na seção 5.1.

dispostos a rever junto com eles nossa própria experiência de juventude para nos colocarmos em seus lugares.

E as crianças, por sua vez, mostraram-me o potencial do brincar enquanto ato político para garantir um espaço para infância, seja dentro da escola, seja na comunidade. Além de a brincadeira ser um meio para a apropriação e ressignificação dos saberes, é através dela que as crianças se acolhem e nos acolhem:

Pedi para fazerem um círculo, peguei a mão da Ciça (9) e da Nicky (9) – grande erro escolher SÓ duas mãos! De repente todas as meninas estavam ao meu redor, se espremendo para pegar a minha mão. Mas em um segundo elas mudaram a ideia e passaram a me circular como num abraço coletivo. Naquele momento eu senti que tudo estava completamente caótico e fora do controle, mas ao mesmo tempo também me senti muito acolhida. (DIÁRIO DE CAMPO, 19/09/2016).

Reconheço que tal relação estabelecida foi possível principalmente pelas condições estruturais que as escolas me ofereceram para a criação dos grupos, o que demonstra também o próprio esforço da coordenação/direção em buscar alternativas para uma dimensão que não estava contemplada nos referidos sistemas. Mesmo que as 12 oficinas tenham sido “apenas” uma reaproximação com o cinema (considerando que ambas as escolas já haviam participado de outros projetos), a própria mobilização gerada em torno das intervenções despertou novos interesses nos sujeitos que tiveram contato com o processo – direta e indiretamente – dentro da escola.

Por fim, retomo a analogia de Macedo et al. (2012) entre pesquisar e viajar anunciando que chego ao fim deste capítulo (e quase deste trabalho) completamente *outra* em relação àquela que iniciou essa reflexão sobre o processo há um ano atrás. Desloquei-me a muitos outros, passei e fui passagem da experiência de crianças, jovens e adultos que se aventuraram em busca de um desconhecido que foi se revelando por palavras e por silêncios, a muitas mãos e muitos olhares, por imagens e ruídos.

Se agora eu fosse jogar os “Balões da memória” para esta pesquisa:

O que eu levo da escola para minha vida?

Levo a potência dela enquanto um espaço de encontros das singularidades, da socialização e das brincadeiras que constituem as culturas da infância e da juventude. Um “mundo-outro” onde é possível uma esperança Para o futuro.

Qual sua melhor lembrança?

Ser acolhida e integrada nos grupos, ser recebida como professora e como igual ao mesmo tempo, o que garantiu uma relação mais horizontalizada e sincera ao longo da pesquisa.

O que você aprendeu na escola que não vai esquecer?

A importância da escuta atenta nos processos formativos, pois não há participação sem a expressão do pensamento que reflita o meu lugar no mundo.



Figura 30 – Balões “descansando” enquanto as crianças brincam após a intervenção no quinto ano na EBMJJC. Registro do aluno Renã.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de uma inquietação de uma experiência com cinema e educação, nossa pesquisa seguiu por um caminho teórico-metodológico que buscou construir possíveis linhas de pensamento diante da seguinte questão: *Como as experiências em oficinas de aproximação entre cinema e crianças/jovens podem contribuir para despertar/incentivar/estimular/promover outras formas de participação na escola?* Esse é o horizonte que pauta nossa reflexão final, no ensaio de algumas respostas após uma breve imersão no campo.

A ideia de que novas formas de participação podem surgir na escola requer pensar esse espaço como algo não-acabado, e como representação de um mundo em permanente transformação em decorrência da ação dos sujeitos que por ela transitam e pelo choque/entrelaçamento das suas culturas. O sistema tradicional de educação, muito atrelado ao paradigma da produtividade do mercado, atua no sentido de minimizar essas diferenças em prol da instauração de um *habitus* que na maioria das vezes não dialoga com a origem e especificidades das crianças e jovens. Nesse quadro, o atual atravessamento das mídias por vezes pode ter contribuído para um “choque” e consequente distanciamento entre professores e alunos.

Por outro lado, essa instabilidade da escola gerada pelo choque cultural faz dela um espaço de risco onde as propostas de uma mediação reflexiva com o uso das tecnologias na perspectiva da mídia-educação, pode atuar no sentido contrário promovendo aproximações entre os sujeitos, incorporando saberes e habilidades diversas num sentido inclusivo que valoriza as singularidades da infância e juventude e suas expressões. Trata-se de incluir no processo de ensino-aprendizagem uma “ética sensível” como sugere Freire (2015), que visa à cidadania e a emancipação do sujeito através da inclusão da diferença. Essa “ética sensível” não se distancia de um processo de criação conforme aponta Hermann (2005), pois através das experiências estéticas produzimos nossas relações com a alteridade.

Logo, consideramos que um espaço de participação para crianças e jovens na escola vai implicar numa revisão ética através da instauração do “paradigma do sensível” na educação, como proposto por Sodrê (2012). Ao mesmo tempo, é necessário ofertar nesse espaço as condições e ferramentas necessárias para essa criação livre e autônoma. No caso, escolhemos a linguagem cinematográfica pautada pela perspectiva da mídia-educação, visando o *saber, fazer e refletir para, com e através* do

cinema, problematizando as imagens que nos cercam no cotidiano e os conceitos que criamos a partir delas, que afetam diretamente nossa relação com a alteridade (FANTIN, 2011).

Sob essa perspectiva, para responder a questão inicial de pesquisa, retomamos nosso objetivo geral: *analisar as possibilidades de oficinas de aproximação com cinema promoverem transformações nos modos de participação de crianças e jovens em escolas do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC* e seus objetivos específicos, resumindo a trajetória percorrida para alcançá-los.

O primeiro deles foi: *elencar algumas experiências e projetos de cinema e educação desenvolvidos no contexto regional e nacional numa breve análise da metodologia empregada e ações desencadeadas*. Trouxemos então dois grandes projetos que ocorreram/ocorrem no Brasil, o *Inventar com a Diferença: Cinema e Direitos Humanos* (ID) e seus projetos parceiros, e o *Programa de Alfabetização Audiovisual* (PAA).

Esses dois projetos foram diferentes desde a concepção até os resultados e desdobramentos que têm inspirado. ID enfatiza a metodologia que instiga o contato com a alteridade através da câmera, sem se apoiar numa ideia de capacitação do sujeito para a linguagem cinematográfica, mas na promoção de (re)encontros no cotidiano da escola e comunidades do entorno para produção das imagens a partir da nova situação que se instaura. Por isso sua descentralização é tão possível e seus desdobramentos envolvem sujeitos de qualquer idade e com qualquer nível de conhecimentos prévios acerca do cinema.

Já o PAA dialoga mais com uma perspectiva formal de linguagem no sentido de ofertar capacitação e promover autonomia e continuidade dos processos de produção nas escolas sem a intervenção do projeto. Mesmo atuando apenas em uma cidade/região metropolitana, a proposta aproxima-se de uma política pública à medida que se institucionaliza em parceria com a Secretaria de Educação. Também foi proporcionado um espaço com características de festival para compartilhamento das produções, além da criação de espaços para diálogo teórico que acaba se tornando uma forma de inspirar novas iniciativas.

Além de outras iniciativas dentro e fora da Universidade que trabalham com o ver/fazer cinema, enfatizamos algumas pesquisas do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA, UFSC/CNPq), grupo que tem desenvolvido diversas investigações sobre a relação entre cinema e educação. Nesse quadro, localizamos nossa pesquisa como uma forma de continuidade dessas anteriores, olhando para outros espaços além da sala de aula em si, contribuindo assim para outras visões da

complexa realidade acerca das possibilidades de interlocução entre cinema e a escola.

Rever e conhecer melhor essas experiências foi importante para atingir outro objetivo, que também diz respeito a abordagem da nossa inserção no campo para a pesquisa empírica: *promover oficinas de aproximação com cinema na escola que estimulem a reflexão ética através da experiência estética com as imagens*. Quando delineamos o planejamento das oficinas da pesquisa-intervenção, atentamos para os principais aspectos e modos de abordagem desses projetos, sem perder de vista o horizonte da mídia-educação e da experiência sensível com a arte.

Em consonância com os Episódios de Aprendizagem Situados (EAS), nossas oficinas se pautaram em três momentos nos quais foi possível contemplar as dimensões do *ver*, *fazer* e *refletir* com recursos distintos: assistir aos filmes, problematizar certas questões, produzir as próprias imagens na escola, construir/desaprender/aprender conceitos e refletir sobre o percurso. As cenas que surgiram nos grupos ao longo das oficinas a partir daí nos revelaram paralelamente um pouco sobre os processos de apropriação da linguagem/técnica, a (re)significação e o reconhecimento nas imagens acontecendo simultaneamente ao estabelecimento das relações no grupo e com a escola (outros alunos e profissionais).

Os dispositivos/exercícios e os equipamentos (câmera, tripé e microfones) foram as “ruínas” com os quais os alunos brincaram nas inversões de papéis, nas negociações para ocupar os espaços e tempos da escola. Com incorporação das próprias referências da produção cotidiana de imagem com *smartphones* e dos seus consumos culturais, as crianças e jovens foram ressignificando essas ruínas em uma experiência de cinema própria e única – diferente em cada um dos três grupos.

Enquanto os filmes trouxeram outras formas de ser e estar no mundo, pegar a câmera mobilizou o aluno para a criação e partilha do seu próprio ponto de vista sobre esse mundo da escola. Olhar para o outro (e para si mesmo) através da “membrana” instaurada pela tela do cinema (e do visor da câmera), promoveu uma revisão da ideia de alteridade e dos conceitos decorrentes da aproximação com o outro, como beleza e reconhecimento através do foco da lente, por exemplo, demonstrando a implicação mútua entre a experiência estética e ética afirmada por Hermann (2005).

A compreensão da reciprocidade do ensinar-aprender reconhecida por Freire (2015) nos fez ver os momentos de partilha da técnica entre os alunos e também com os adultos como uma valiosa forma de apropriação

do conhecimento pelas crianças e jovens. Nesse sentido, foi possível observar também certa diluição nas hierarquias de inteligências entre os próprios alunos, como apontada por Migliorin (2014) já que aqui outras habilidades são importantes, não apenas a interiorização de um conteúdo. Algo que pode ser estendido também entre professores e alunos frente à novidade do cinema na escola, como apontada por Fresquet (2013).

Relacionado a essa questão das mobilizações em torno da novidade na escola, relembramos o último objetivo específico: *refletir com crianças e jovens sobre os processos e as produções realizadas nas oficinas e suas percepções acerca do sentido da participação no grupo e na escola desencadeados na experiência*. Considerando que o próprio ato de pesquisar também provoca transformações no cotidiano pesquisado, reconhecemos que essa questão foi mais ligada à própria proposta da pesquisa-intervenção e à mediação das oficinas do que ao próprio cinema em si.

Logo de início ficou claro que a própria criação seria *com* as crianças e jovens, algo que perpassou todo o processo. O *refletir* não ficou restrito às entrevistas coletivas e grupos focais, mas estava presente a cada encontro tanto pelas falas quanto por gestos que revelavam indícios da construção de uma autonomia que pouco tem espaço na sala de aula convencional. Trazendo as próprias referências da cultura infantil e juvenil para a subversão das propostas dos dispositivos/exercícios, os alunos ao mesmo tempo em que se apropriavam das ferramentas técnicas e da linguagem também contribuíam para a construção de um espaço onde sua própria participação fosse mais presente e ativa.

Mesmo com os problemas de escuta e os eventuais conflitos no grupo e fora dele, as crianças e jovens demonstraram a capacidade de criar soluções e com ajuda da mediação, conseguiam reverter dificuldades e se organizar em um formato cooperativo de trabalho para cumprir as propostas nos dispositivos/exercícios. As sensibilidades que já existiam em relação aos colegas e diferentes profissionais que atuam na escola também puderam ser tratadas como um ponto de partida para rever/construir relações com ajuda da câmera.

Todavia, os aspectos que consideramos centrais no processo e que nos ajudam a responder nossa questão de pesquisa foram a importância da dimensão da brincadeira e da socialização. Se novamente nos perguntamos *como as oficinas de cinema se relacionam com as formas de participação na escola*, o mais próximo de uma resposta a que chegamos foi, de certa forma algo que Freire (1983, 2016) já apontou em praticamente toda sua obra: partindo da cultura que vem das crianças e

dos jovens. A partir da brincadeira e da socialização, crianças e jovens respectivamente, se sentiram instigados a participar e criar novas estratégias de participação nos grupos e fora deles. Nos momentos de entrevistas coletivas e grupo focal, os sujeitos consideraram esses os pontos altos da intervenção, o que reafirma a importância da aproximação da cultura infantil e da cultura jovem na escola para a construção de espaços realmente participativos com o horizonte da formação para a cidadania.

Nessa perspectiva, construir *com* os alunos esse espaço de participação, mesmo que numa intervenção curta, pode ser uma forma de mobilizar multiplicadores para ações em outras oportunidades. Por isso, é importante que os alunos se percebam (co)autores desse processo, compreendendo a importância dos entrecruzamentos das demandas da sua cultura com outras propostas. Algo que pode ser percebido em falas como da Maria: “(...) *Eu queria uma roda, pra todo mundo conversar o que queria pra escola, que eu escrevesse no caderno e trouxesse (sic) pra vocês, que daí vocês escrevia no computador. (...) Daí ia pra outro computador, pra outro, pra outro, pra outro...*” (Entrevista coletiva, Grupo Matutino CEMLM, 30/11/2016). Para Maria, propor uma roda de conversa foi uma maneira de reproduzir aquilo que foi mais significativo na sua experiência com as oficinas.

Os filmes produzidos nas oficinas (ANEXO VIII) deixam à mostra as marcas da própria experimentação, sem mediação de uma narrativa. “Nossas aventuras na escola”, produzido pelas crianças do EBMJJC denota a descoberta do outro e de si com o foco, de experimentação, da performatividade de quem não têm força ainda para segurar a câmera, mas nega a limitação do tripé e deixa o quadro meio torto como se pintasse fora da linha. E os filmes produzidos no CEMLM, enquanto “A importância da escola” (Grupo Vespertino), ainda admite um exercício de escuta do adulto na tentativa de garantir que seja dita “a coisa certa”, “Um por todos, todos por um” (Grupo Matutino) reivindica o direito à própria imagem, à própria palavra e assume o desejo de mostrar que mesmo morando no morro, *‘nós somos disciplinados’*, parafraseando a fala de Júlio na entrevista coletiva.

Nesse sentido, percebemos que uma parte importante dessa pesquisa foi mostrar que é possível construir outras formas de participação na escola através dos espaços de oficina de cinema quando se trabalha com uma metodologia ativa, pautada na liberdade criativa da experimentação com a arte. Assim, como por meio da brincadeira, as crianças vão (re)criando suas culturas e deixando suas marcas na

sociedade (BENJAMIN, 2009). Através desses “filmes memória” da sua experiência ético-estética, as 25 crianças e jovens que participaram da pesquisa também produziram suas próprias marcas na cultura através da construção deste “mundo-outro” (DUSSEL, 2009), uma semente para a reinvenção da escola segundo o “paradigma do sensível” (SODRÉ, 2012).

Como “produto” da pesquisa, adequamos algumas das oficinas em fichas EAS (ANEXO VII), contendo indicação de filmes, dicas de introdução à linguagem cinematográfica, dispositivos/exercícios e possíveis questões para reflexão. Assim, é possível que professores e alunos possam de alguma forma ter contato com a nossa proposta metodológica para que os interessados possam levar uma experiência com cinema para a escola. Apesar de termos essas sugestões, consideramos também importante estender essas experiências aos professores e outros colaboradores, não apenas como uma devolutiva ao contexto escolar, mas como a proposta de construção de um espaço participativo tal qual houve com as crianças e jovens.⁷⁹

Quando Rosa assiste aos planos que as alunas gravaram dela (DIÁRIO DE CAMPO, 02/09/2016 – Oficina 06 Ponto de Vista), pede que essa formação também seja estendida a outros funcionários da escola. Essa é uma questão não perpassa as pesquisas com as quais cruzamos, mas que merece um olhar atento em futuros trabalhos. Se considerarmos que a escola é construída pelos sujeitos que a habitam, faxineiras, recepcionistas, vigilantes e outros funcionários também estão imersos nos processos de choque/entrelaçamento das culturas que ocorrem na escola.

Nosso percurso de pesquisa nos mostrou também que crianças e jovens do Maciço do Morro da Cruz não têm a mesma experiência de cidade que crianças que moram nas outras regiões de Florianópolis, tanto pelo menor capital econômico quanto cultural. Há necessidade de expandir essa participação para além da escola, buscando estabelecer relações mais ampliadas com a cidade, algo que tende a ficar esquecido no modelo tradicional de educação. Sodr  (2012) considera a cidade como um “macro-objeto” educativo, uma vez que os processos que se dão no tecido urbano refletem as transformações culturais provocadas pela tecnologia e suas interações na economia, trabalho e política.

⁷⁹ O projeto parceiro do ID desenvolvido nesse último ano dentro do NICA, *Cinema na escola: construindo espaços de cidadania*, sobre o qual falamos no capítulo 3, atuou nessa perspectiva de escuta e experimentação com as professoras das redes públicas – inclusive professoras das escolas que receberam nossa pesquisa.

Chegamos à escola com uma inquietação e saímos com outras cem, encharcados com as histórias que cruzaram as nossas, com desejo e inspiração para dar continuidade às ações e reflexões que aqui se iniciaram. Vemos essa pesquisa-intervenção como uma forma de buscar a reinvenção da escola através de novos olhares lançados sobre esse espaço tão frágil e ao mesmo tempo a maior esperança de transformação social que temos na atualidade.

Dentre as questões que emergiram, uma delas trata do destino das imagens produzidas pelas crianças e jovens. Será que sua potência reside apenas enquanto o processo ou experiência? Refletir sobre esse retorno das imagens à escola, a outras crianças e jovens de outros contextos ou até mesmo para outros espaços – de festivais, mostras, cineclubes – onde elas possam ganhar outros significados é um desdobramento para uma nova pesquisa, numa nova etapa na minha formação de pesquisadora-educadora.

Por fim, ressaltamos que essas páginas foram como esses “filmes memória” sobre a escola montados pelas crianças e jovens. Selecionamos os *pedaços* que eram mais representativos para nós, aquele que tem meu amigo, que homenageia quem não pode ficar até o final, que valoriza a beleza que estava escondida, disfarçada atrás da máscara do silêncio, das distâncias e montamos nossas sequências. Esperamos que elas tenham sido suficientemente abertas para que o leitor se encontre aqui e possa partir para a construção de suas próprias sequências.

No nosso último encontro, quando terminamos de assistir ao filme montado a partir das imagens produzidas durante as oficinas, Cíça comenta:

'Ai que mal!'

'Você achou mal?' questioneei.

'Que mal que acabou!'

REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, A. T. Novos desafios frente à Lei 13.006/14. In: FRESQUET, A (org). **Cinema e educação: a lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas.** Belo Horizonte: Universo Produções, 2015.
- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARCELOS, P. **Imagem-aprendizagem: experiências da narrativa imagética na educação.** 2015. 203 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Distrito Federal.
- BELLONI, M. L. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 41-56, jan./jun. 2007.
- BELLONI, M. L.; GOMES, N. G. Infância, mídia e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 717-746, out. 2008.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação?** Campinas: Autores Associados, 2009.
- BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. Vol. 1.** São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2009.
- BERGALA, A. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.** Rio de Janeiro: Booklink – CINEAD – LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BERTI, C. O Cine Debate promovendo encontros do cinema com a escola. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 3 (72) p. 183-199, set./dez. 2013.

BEZERRA, A. S.; NASCIMENTO, R. N. A. O cinema e a construção da cidadania nos coletivos do Projovem: uma experiência de extensão universitária em Campina Grande – PB. In: *Anais da Intercom*, XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Fortaleza, 2012.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. 2015. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 28, n. 94, p. 23-40, jul./dez. 2015.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: EDUSP, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. **Lei 12.485, de 12 de setembro de 2011**. Dispõe sobre a comunicação audiovisual de acesso condicionado; altera a Medida Provisória no 2.228-1, de 6 de setembro de 2001, e as Leis nos 11.437, de 28 de dezembro de 2006, 5.070, de 7 de julho de 1966, 8.977, de 6 de janeiro de 1995, e 9.472, de 16 de julho de 1997. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 13 set. 2011, p. 2.

BRASIL. **Lei 13.006, de 26 de junho de 2014**. Acrescenta ao § 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 27 jun. 2014, p. 2.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010.

BÜRCH, N. **Práxis do Cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015a.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2015b.

CARRANO, P. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, ano XV, n. 27, p. 83-100, jan./jun. 2012.

CARVALHO, T. De olho na mídia: Ocupações das escolas em SP. **ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/de-olho-na-midia-ocupacoes-das-escolas-em-sp>>. Acesso em 09 de fevereiro de 2017.

CASTRO, L. R. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (orgs). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (orgs). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

CATELLI, R. E. O cinema educativo nos anos de 1920 e 1930: algumas tendências presentes na bibliografia contemporânea. **Intexto**, Porto Alegre, v. 1, n. 12, p. 1-10, 2005.

CAVICCHIOLI, G. S **As competências audiovisuais e os novos letramentos na escola**. 2015. 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.
CERTEAU, M. A **cultura no plural**. São Paulo: Papirus, 1995.

CINEAD. Disponível em: < <http://www.cinead.org/>> Acesso em 10 de setembro de 2017.

CINEDUCA. Disponível em: <<http://cineduca.cfe.edu.uy/>> Acesso em 10 de setembro de 2017.

CIRELLO, M. T. **Educação Audiovisual popular no Brasil – panorama da experiência 1990 – 2009**. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2010. 361p.

COMOLLI, J. L. Técnica e ideologia. In: TORRES, A. Roma (org.). **Cinema, arte e ideologia**. Porto: Edições Afrontamento, 1975.

CONTRAPONTO Multimeios. **Curtadoc**.

Disponível em: <<http://curtadoc.tv/>>. Acesso em 10 de setembro de 2017.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, M. V. (org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CREATIVE Commons.

Disponível em <<https://br.creativecommons.org>>. Acesso em 10 de setembro de 2017.

CRUZ, R. G.; BIGLIARDI, R. V.; MINASI, L. F. A dialética materialista de Paulo Freire como método de pesquisa em educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 40-54, maio./ago. 2014.

D'AGOSTINI, A.; NOGARA JR., G.; MARCASSA, L. P. Juventude e periferias urbanas: perfil, cultura e outros aspectos da vida social e afetiva. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.19, n. 41, mai./ago. 2017.

DELIBERADOR, L.M.Y. Importância de Oficinas na prática de mídia educação na perspectiva da comunicação comunitária. In: *Anais da Intercom*, XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Recife, 2011.

DELIBERADOR, L.M.Y.; LOPES, M.R. A educação para cidadania em experiências de mídia-educação na perspectiva da Comunicação Comunitária. In: *Anais da Intercom*, XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro, 2015.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIVARDIM, D. O Audiovisual na Educação Brasileira: do cinema educativo às mídias digitais. In: *Anais da Intercom*, XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro, 2015.

DUBOIS, P. **Cinema, vídeo, Godard**. São Paulo: Cosacnaify, 2011.

DUARTE, R.; GONÇALVES, B. A., Relações entre Cinema e Educação na esfera pública brasileira. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. (orgs.) **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 35-45.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUSSEL, I. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, 39, n. 137, p. 351-365, maio/ago. 2009.

DUSSEL, I. A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 250-278, jan./jun. 2014.

DANTAS, J. S. **Espaços coletivos de esperança: A experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC**. 2012. 376 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

ESCOLA Livre de Cinema de Nova Iguaçu. Disponível em: <<http://escolalivredecinema.blogspot.com.br/>> Acesso em 10 de setembro de 2017.

FANTIN, M. **Crianças, cinema e mídia-educação: Olhares e experiências no Brasil e na Itália**. 2006. 399 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

FANTIN, M. Mídia-Educação e Cinema na Escola. **Teias**. Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, jan/dez 2007. p. 1-13.

FANTIN, M. A pesquisa com crianças e mídia na escola: questões éticas e teórico-metodológicas. In: GIRARDELLO, G., FANTIN, M. (orgs.).

Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009. p. 47-72.

FANTIN, M. **Crianças, cinema e educação, além do arco-íris.** São Paulo: Annablume, 2011.

FANTIN, M. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. (orgs.) **Escritos de alfabetização audiovisual.** Porto Alegre: Libretos, 2014a. p. 47-67.

FANTIN, M. As invisibilidades das crianças invisíveis. In: PEREIRA, Antonio Serafim (orgs.). **A educação em cartaz: histórias de cinema.** Canoas: ULBRA, 2014b.

FANTIN, M. Novos Paradigmas da Didática e a Proposta Metodológica dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 443-464, abr./jun. 2015a.

FANTIN, M. Estudantes e laptop na escola: práticas e diálogos possíveis. In: QUARTIERO, E; BONILLA, M. H. S.; FANTIN, M. (orgs.) **Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política pública.** Salvador: EDUFBA, 2015b.

FANTIN, M. Multiletramentos, Dispositivos Móveis e Competências Midiáticas na escola: desafios de uma nova metodologia na perspectiva da mídia-educação. In: **Anais do II Congresso Internacional sobre competências midiáticas,** Juiz de Fora, 2017.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. Questões e perspectivas da pesquisa com e sobre crianças no contexto da mídia e da cultura. In: **Anais do II Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança,** Porto Alegre, 2009.

FERRARI, R. D. **Ensinar-aprender cinema: através da percepção e cognição incorporadas.** 2015. 202 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

FERRARI, R. D. Oficina Kino: Incorporando e sendo incorporado pelo cinema. Disponível em: <<http://kino.sites.ufsc.br>>. Acesso em 20 de setembro de 2017.

FERREIRA, M. “Ela é a nossa prisioneira!” Questões teóricas, epistemológicas e ético metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010.

FERREIRA, M.; NUNES, A. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014.

FAGANELLO, E. **Filmes que voam**. Disponível em: <http://www.filmesquevoam.com.br/>. Acesso em 20 de setembro de 2017.

FISCHER, R.M.B. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, [S.I.], v. 14, n. 40, p. 93-101, jan./abr., 2009.

FISCHER, R.M.B. Cinema e juventude: uma discussão sobre ética das imagens. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 42-51, jan./abr., 2014.

FISCHER, R.M.B. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S.I.], 2002, vol. 20, p. 83-94, 2015.

FISCHER, R.M.B.; MARCELLO, F. A. Pensar o outro no cinema: por uma ética das imagens. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, jan./mar. 2016.

FOIRET, J.; BROCHARD, P. **Os irmãos Lumière e o cinema**. São Paulo: Ed. Augustus, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, M. Linguagens audiovisuais e cidadania. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n, 91, p. 32-35, maio/ago. 1997.

FRANCO, M. A educação e o cinema que corre nas veias. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. (orgs.) **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 86-97.

FREE Software Foundation. Disponível em <<https://www.fsf.org>>. Acesso em 20 de setembro de 2017.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRESQUET, A. Cinema, infância e educação. In: *Anais da 30ª Reunião Nacional da ANPEd*, Caxambu, 2007.

FRESQUET, A. **Cinema e educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

FRESQUET, A. Princípios e propostas para uma introdução ao cinema com professores e estudantes: a experiência do CINEAD/UFRJ. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. (orgs.) **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 68-85.

FRESQUET, A. Cinema expandido na sala de aula expandida. **Filme Cultura**, [S.I.], n. 62, p. 44-47, jan./jun. 2017.

GIRARDELLO, G. Sobre cinema na vida das crianças de hoje: notas de uma pesquisa itinerante. In: MEDEIROS, F. H. N.; MORAES, T. M. R. **Salve o cinema II**. Joinville: Editora da Univille, 2011.

HERMANN, N. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2005.

INVENTAR com a diferença: cinema e direitos humanos. Disponível em: <<http://inventarcomadiferenca.org/>>. Acesso em 20 de setembro de 2017.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

JENKINS, H.; PURUSHOTMA, R.; et al. **Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21th Century**. London: The MIT Press, 2009.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEUCHAMP, J., PAGEL, S. D., NASCIMENTO, A. R. (orgs). **Ensino fundamental de nove anos : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LEITE, G.P.C. Outras fruições do cinema na escola: do encantamento à educação básica e vice-versa. In: CÁNEPA, L. et. al.(orgs). **Anais da XII Estudos de Cinema e Audiovisual – SOCINE**. vol. 1. São Paulo: Socine, 2011. p. 119-126.

LYRA, B. Cinema e audiovisual. **Significação: Revista de Cultura Audiovisual**, São Paulo, v. 32, n. 24, p. 183-197, [S.I.], 2005.

MACEDO, N.M.R. et al. Encontra, compartilhar, transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende. **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 87-107.

MACHADO, Arlindo. **Arte-mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MANCUSO, B. F. et al. **Minha vila filme eu - Ensinando cinema na escola: manual para o Professor**. Curitiba: Ed. Imagens da Terra, 2012.

MARCELLO, F. A. Criança e cinema no exercício estético da amizade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 215-230, set./dez. 2009.

MARTÍN-BARBERO, J. **A Comunicação na Educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, K. J.; VIANA, F. T. Mapeamento de Distribuição e Exibição de Cinema Brasileiro Independente em Santa Catarina. *Anais do 5º Congresso de Estudantes de Pós-graduação em Comunicação*, Niterói, 2012.

MAUERHOFER, H. A psicologia da experiência cinematográfica. In: XAVIER, I. (org.) **A experiência do cinema: Antologia**. Rio de Janeiro: Embrafilme, 1983, p. 375-380.

MEDEIROS, R. M. O. **Partida, Deslocamento e Exílio. Escrever com a Imagem - o processo de subjetivação e estética em filmes-carta**. 2012. 171 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MENDES, D. S. **Luz, câmera e pesquisa-ação: a inserção da mídia-educação na formação contínua de professores de educação física**. 2008. 201 p. Dissertação (Pós-Graduação em Educação Física) Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

MENDES JR, W. L. **O sujeito arquiator: conflitos do discurso urbano e midiático**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

MICHAUD, P. A. **Filme: por uma teoria expandida do cinema**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

MIGLIORIN, C. **Eu sou aquele que está de saída: dispositivo, experiência e biopolítica no documentário contemporâneo**. 2008. 305 p. Tese (Pós-Graduação em Comunicação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MIGLIORIN, C. O cinema, a escola, o estudante e a invenção dos mundos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. (orgs.) **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 99-107.

MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá.** Rio de Janeiro: Editora Azougue, 2015.

MIGLIORIN, C. et. al. **Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos.** Niterói: Editora da UFF, 2014.

MIGLIORIN, C.; PIPANO, I. Filmes na escola: desafios para uma análise crítica. SOBRINHO, G. A. (org) **Cinemas em redes: tecnologia, estética e política na era digital.** Campinas: Papirus, 2016.

MORIN, E. **O Cinema ou o homem imaginário.** Lisboa: Moraes, 1970.

MORITA, D. M.; MOREIRA, B. D. Educação, voz e produção midiática juvenil. In: *Anais da Intercom, XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Manaus, 2013.

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

OBSERVATÓRIO Brasileiro de Cinema e Audiovisual. Disponível em: <<http://oca.ancine.gov.br/>> Acesso em 02 de agosto de 2017.

OPEN Source. Disponível em <<https://opensource.org/>>. Acesso em 20 de setembro de 2017.

PAIS, J. M. Jovens e cidadania. **Sociologia, problemas e práticas**, Lisboa, n. 49, p. 53-70, set./dez. 2005.

PEREIRA, R.M.R. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. **Currículo sem Fronteiras**, [S.I.] v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015.

PEREIRA, R. M. R.; SALGADO, R.G. SOUZA, S. J. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 39, n. 138, set./dez. 2009

PERSA, F. Entrevista: Cineduc e Marialva Monteiro: quarenta e sete anos de cinema para crianças e jovens no Brasil. **Filme Cultura**, [S.I.], n. 62, p. 78-81, jan./jun/2017.

PETITAT, André. **Produção da escola; produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTA, M. C. A.; PIMENTA, L. F. Pobreza e qualidade de vida nos morros centrais de Florianópolis: a escalada de um distanciamento. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, v. 5, n. 9, p.47-66, jan./jun. de 2011.

PROGRAMA de Alfabetização Audiovisual. Disponível em: <<http://alfabetizacaoaudiovisual.blogspot.com.br/>>. Acesso em 10 de outubro de 2016.

PROJETO Maciço do Morro da Cruz. **Prefeitura Municipal de Florianópolis**. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/>>. Acesso em 10 de outubro de 2016.

PRETTO, N. P.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S.A (org.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 75-83.

RAMOS, F. P. O lugar do cinema. In: FABRIS, Mariarosária el al. (orgs.). **SOCINEIII, Estudos de Cinema**. Porto Alegre: Sulina. 2003. p. 35-48.

RAMOS, F. P. Mas, afinal, o que sobrou do cinema? A querela do dispositivo e o eterno retorno do fim. In: SOBRINHO, G. A. **Cinema em redes: Tecnologia, estética e política na era digital**. São Paulo: Papyrus, 2016.

REGO, A.V.B.S. Experimentando teorias e práticas inventivas na aprendizagem da produção audiovisual. *Anais da Intercom, XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Rio de Janeiro, 2015.

RIVOLTELLA, P. C. Formar a competência midiática: novas formas de consumo e perspectivas educativas. **Comunicar**, Huelva, n. 25, 2005.

RIVOLTELLA, P. C. Mídia-educação e pesquisa educativa. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 119-140, jan./jun. 2009.

RIVOLTELLA, P. C. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Org.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 17-29.

RIVOLTELLA, P.C. **Fare didattica con gli EAS (Episodi di Apprendimento Situato)**. Brescia: La Scuola, 2013.

RODRIGUES, C. J. Cinema e subjetividades. Da imponderabilidade do campo de pesquisa à força do instrumento. *Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED*, Goiânia, 2013.

SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. et al. (orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, A. L. **Do mar ao morro: a geografia histórica da pobreza urbana em Florianópolis**. 2009. 658 p. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

SANTOS, M. A. Do eventual ao permanente. In: BARBOSA, M.C.S.; SANTOS, M.A. (orgs.) **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 236-247.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1998.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J.(coords.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M.J.; SOARES, N.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p. 141-159.

SARMENTO, M.J.; SOARES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 25, p. 183-206, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SIBILIA, P. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, A. C. **Arte, mídia e cinema na escola: um ensinar que (me) ensina!** 2012. 214 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

SILVA, M.; OLIVEIRA, V. M. F. Ensaio em defesa da leveza, do sensível e da sensibilidade na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 30, n. 60, p. 775-798, jul./dez. 2016.

SODRÉ, M. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SODRÉ, M. A cultura ministrada. **Observatório da Imprensa**, ed. 736, mar./2013. Disponível em: <<http://www.fndc.org.br/clipping/a-cultura-ministrada-879596/>>. Acesso em 20 de setembro de 2017.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TIC Domicílios. **Cetic.br**. Disponível em: <http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_DOM> Acesso em 20 de setembro de 2017.

TOMÁS, E. **Antigos e novos olhares sobre o Maciço do Morro da Cruz: de não território a território do PAC – Florianópolis**. 2012. 367 p. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

TRACTENBERG, L. A complexidade nas organizações: futuros desafios para o psicólogo frente à reestruturação competitiva. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 14-29, 1999.

VALLE, I. R. O lugar da educação nos projetos de modernidade: escola e diferenciação social. In: VALLE, I. R.; HAMDAN, J. C.; DAROS, M. D. (orgs.). **Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX (vol. 2)**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

VIDEOCAMP. Disponível em <<http://www.videocamp.com>>. Acesso em 20 de setembro de 2017.

WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1969.

XAVIER, I. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-22, jan./jun. 2008.

YOUNGBLOOD, G. **Expanded Cinema**. Nova Iorque: P. Dutton & Co., 1970.

FILMOGRAFIA

A chegada do trem à estação (L'arrivée d'un train à La Ciotat). Direção: Auguste e Louis Lumière. Paris, 1895 (1 min), sil., p&b.

A saída dos operários da fábrica Lumière (La sortie de l'usine Lumière à Lyon). Direção: Auguste e Louis Lumière. Paris, 1895 (1 min), sil., p&b.

A rua é pública. Direção: Anderson Lima, MG, Brasil, 2013 (9 min), son., cor.

Com os pés na cabeça. Direção: Tiago Scorza e Gabriela Liuzzi Dalmasso, MG, Brasil 2012 (15 min), son., cor.

Doméstica. Direção: Gabriel Mascaro, SP, Brasil, 2012 (76 min), son., cor.

Escargot, Direção: Laira Ávila, Priscila Trifiletti, Ricardo Lobato, MG, Brasil: UEMG, 2015 (1 min), son., cor.

Filme-carta para Paraty/RJ. Direção: alunos C.E.M. Lúcia Mayvorne, SC, Brasil: Inventar com a Diferença, 2014 (9 min), son., cor.

Fotossensível. Direção: Kike Kreuger, SC, Brasil, 2012 (9 min), son., cor.

Fresh Guacamole. Direção: PESfilm, EUA, 2012 (2 min), son., cor.

Game over. Direção: PESfilm, EUA, 2006 (2 min), son., cor.

Luminaris. Direção: Juan Pablo Zaramella, Argentina, 2014 (6 min), son., cor.

Lute como uma menina! Direção: Beatriz Alonso e Flávio Colombini, SP, Brasil, 2016 (76 min), son., cor.

O balãozinho azul. Direção: Fáuston da Silva, DF, Brasil, 2013 (18 min), son., cor.

O balão vermelho (Le ballon rouge). Direção: Albert Lamorresse, França, 1956 (9 min), son., cor.

O filho do vizinho. Direção: Alex Vidigal, DF, Brasil, 2009 (7 min), son., cor.

O fim do recreio. Direção: Vinicius Mazzon e Nélio Spréa, PR, Brasil: Parabolé Educação e Cultura, 2012 (15 min), son., cor.

O regador regado (L'Arroseur Arrosé). Direção: Auguste e Louis Lumière. Paris, 1895 (1 min), sil., p&b.

Os vingadores (The Avengers). Direção: Joss Whedon. EUA, 2012 (143min), son., cor.

Ser criança na Serrinha. Direção: alunos E.D. José Jacinto Cardoso, SC, Brasil: Inventar com a Diferença, 2014 (8 min), son., cor.

Sophia. Direção: Kennel Rógis, PB, Brasil, 2013 (15 min), son., cor.

Triunfo da Vontade (Triumph des willens). Direção: Leni Riefenstahl, Alemanha, 1934 (114 min), son., p&b.

Western Spaghetti. Direção: PESfilm, EUA, 2008 (2 min), son., cor.

ANEXO A – RELATÓRIO DE REVISÃO DE LITERATURA

O levantamento de trabalhos realizados na interlocução entre educação e comunicação com foco em cinema/ audiovisual apresentou resultados relevantes para compor o quadro do contexto e importância dessa pesquisa. Realizamos uma busca sistemática com as palavras-chave cinema/audiovisual, escola/educação, combinadas entre os dois grupos e nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola. O recorte histórico se deu a partir de 2010 em anais de eventos comunicação e educação, através dos grupos de trabalho e de ferramentas próprias de pesquisa; em bancos de dados nacionais e internacionais com palavras-chave em português, inglês e espanhol; em banco de teses e dissertações por meio de palavras-chave.

A pesquisa nos anais da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) das 35^a, 36^a e 37^a edições (2011, 2013 e 2015) se deu nos GTs 16 (Educação e Comunicação) e 24 (Educação e Arte). Como não há ferramenta de pesquisa por palavras-chave, os títulos e resumos foram conferidos um a um. Assim foi possível encontrar 7 trabalhos que propõe diálogo entre cinema e educação. O mesmo se deu nos anais da SOCINE (Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual) da 14^a a 19^a edições (2010 a 2015), exceto pela ausência de divisão dos trabalhos em GTs específicos. Foram encontrados ao todo 11 trabalhos com temática afim. A INTERCOM (A Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação), por sua vez, possui uma ferramenta de busca no website de cada edição e a partir dela foram feitas buscas com os dois grupos de palavras-chave desde a 33^a até a 38^a edições. Essa última busca resultou em 384 trabalhos que, à primeira vista, tinha relação com nossa pesquisa.

Nos bancos de dados de pesquisa foi realizada uma busca sistemática com uso das ferramentas de busca avançada oferecida de acordo com cada plataforma. Na plataforma da CAPES foram utilizados dois grupos de combinação de palavras-chave: cinema;educação, audiovisual;educação com ênfase em três áreas temáticas de Ciências Sociais, Artes e Humanidades. Essa busca trouxe 124 resultados. Para as plataformas SCOPUS e SCIELO foram utilizados os mesmos dois grupos de palavras-chave com traduções para as línguas espanhola e inglesa. Na plataforma SCOPUS das áreas disponíveis para pesquisa, as mais próximas ao tema da pesquisa foram Ciências Sociais e Humanidades. Uma vez que a pesquisa trouxe muitos resultados ligados à área da saúde nas pesquisas em inglês, limitamos a busca a trabalhos que não

contivessem as expressões “*health*”, “*nurse*” e “*medical*”. Dessa forma, foram encontrados 372 retornos. Já na plataforma SCIELO havia mais áreas disponíveis e selecionamos Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Artes; Educação; Sociologia; Ciências Sociais; Interdisciplinar; Multidisciplinar; Humanidades. A pesquisa nos retornou 129 trabalhos.

Para a filtragem de resultados duplicados, uma vez que o mesmo trabalho poderia estar em duas plataformas ou em duas línguas diferentes, utilizamos o software *EndNote* online. A pesquisa em cada plataforma gerou um arquivo matriz que foi importado para o *EndNote*, que concentra e sistematiza títulos e resumos dos trabalhos, facilitando a leitura e seleção.

Por último, a pesquisa na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) apenas na língua portuguesa com as combinações cinema; educação, audiovisual; educação nos trouxe 65 resultados de pesquisas realizadas no Brasil no período de 2010 a 2015.

Assim, foi possível compor um quadro mais geral com os trabalhos que se propõe a pensar essas interlocuções. A etapa seguinte foi uma seleção a partir da leitura dos resumos dos trabalhos na qual foram selecionados aqueles que dialogam com nosso contexto de atuação, que trazem metodologias de trabalho com cinema e audiovisual para crianças e jovens ou discutem os temas implicados nessa pesquisa como cultura, tecnologia, identidade, participação social, cidadania, mídia-educação, etc. Dos 897 trabalhos encontrados após a filtragem, ficamos com 74 para a leitura e destes selecionamos 22 trabalhos que trazem contribuições a essa pesquisa

Tipo	Fonte	Trabalhos verificados por palavra-chave	Alterações na busca	Total de trabalhos após filtragem⁸⁰	Selecionados para leitura	Relevantes para a pesquisa
Anais	ANPED	7	2	7	3	1
	SOCINE	11	2	11	6	1
	INTERCOM	384	2	384	11	6

⁸⁰ Filtragem realizada no software *EndNote* para eliminação de referências duplicadas.

Bancos de dados de artigos	CAPES	124	2	28	9	3
	SCOPUS	372	6	341	23	5
	SCIELO	129	6	61	11	3
Teses e dissertações	BDTD	65	2	65	11	3
TOTAL		1092	-	897	74	22

Nesses trabalhos encontramos uma diversidade de recortes, metodologias e lentes teóricas em propostas de interação entre educação e cinema. Para apresentarmos brevemente esses trabalhos, separamos por pequenos grupos elencando alguns aspectos em evidência nos textos. Ressaltamos que essa é apenas uma escolha para a apresentação, pois a maior parte desses trabalhos dialoga entre si por mais de um viés.

O primeiro grupo reúne trabalhos que são pautados pela visão do **cinema como parte da formação estética de crianças, jovens em educação formal ou informal**. São 7 trabalhos, dentre os quais merece destaque a dissertação “Arte, mídia e cinema na escola: um ensinar que (me) ensina” (SILVA, 2012), defendida no PPGE/UFSC, que trata de uma experiência com cinema na disciplina de artes culminando numa proposta curricular para a articulação do campo com arte e mídia. Também na defesa do cinema como componente curricular podemos destacar o artigo “Outras fruições do cinema na escola: do encantamento à educação básica e vice-versa” (LEITE, 2011), que avista uma recomposição do cotidiano escolar por meio do gesto de criação. O artigo “A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação” (PIRES, 2010) expõe a transversalidade do trabalho com as mídias audiovisuais na escola e a necessidade do mesmo na contemporaneidade.

O segundo grupo situamos três trabalhos que tratam de **experiências com cinema na formação de professores**. Explorando o potencial da inquietação e conversa após as exibições dos filmes, o artigo “Cinema e subjetividades. Da imponderabilidade do campo de pesquisa à força do instrumento” (RODRIGUES, 2013) defende esse espaço de fruição como metodologia de pesquisa. Por outro lado, o artigo “Experimentando teorias e práticas inventivas na aprendizagem da

produção audiovisual” (REGO, 2015) aborda uma experiência num laboratório de Pós-Graduação em Educação no trabalho com audiovisual pautada no “não-método”, a criação livre inspirada na “prática cognitiva inventiva desenvolvida por Virgínia Kastrup (2005)”.

Também reunimos outros 2 trabalhos que tratam do cinema a partir da perspectiva da **integração da tecnologia à escola** num terceiro grupo. Desse grupo, destacamos o artigo “O Audiovisual na Educação Brasileira: do cinema educativo às mídias digitais” (DIVARDIM, 2015) acerca da atuação do governo e da iniciativa privada na utilização das tecnologias audiovisuais na educação brasileira.

Um quarto grupo é constituído por 5 trabalhos que pensam o **potencial do cinema na construção de relações sociais de participação, cidadania e memória** em projetos que atuam com jovens em espaços não-formais de educação em comunidades periféricas. Destacamos o artigo “A educação para cidadania em experiências de mídia-educação na perspectiva da Comunicação Comunitária” (DELIBERADOR; LOPES, 2015) que traz uma experiência com jovens de exibição e debates sobre filmes para estimular a reflexão acerca da ação cidadã. E o artigo “Educación en cine: memoria y patrimonio” (CLAREMBEAUX, 2010) que propõe uma convergência entre a educação cinematográfica e a ação cidadã para a preservação da memória individual e coletiva.

O quinto grupo reúne três outros trabalhos que buscam compreender as **habilidades e competências que crianças e jovens já possuem para a produção audiovisual**. É o caso de “Estudio sobre jóvenes productores de cultura visual: evidencias de la brecha entre la escuela y la juventud” (BARAZE et. al., 2013), que traz resultados de um projeto de pesquisa que compara os saberes dos jovens com aqueles adquiridos na escola para a produção de imagens. E de “Keys to Recognizing the Levels of Critical Audiovisual Reading in Children” (SANDOVAL-ROMERO; SANTOS-CARRERO, 2012), que traz três experiências de educação midiática realizadas na Venezuela, Colômbia e Espanha que produzem indicadores para determinar níveis de leitura crítica audiovisual em crianças de 8 a 12 anos.

E, por fim, destacamos a tese de Moira Cirello (2010), “Educação Audiovisual popular no Brasil – panorama da experiência 1990 – 2009”, mapeamento, sistematização e análise das oficinas e cursos livres de cinema no referido período. Em nossa busca, não encontramos nenhum outro trabalho com tal dimensão.

ANEXO B – O TESTE DE INSTRUMENTO

Antes de iniciarmos a pesquisa empírica propriamente dita, fomos a campo no primeiro semestre de 2016 para viabilizar um teste de instrumento para definir o formato das oficinas, metodologia e selecionarmos os principais aspectos da linguagem audiovisual a serem abordados de acordo com o contexto. A EBMJJC foi cenário de fizemos 6 encontros (planejamento na tabela abaixo) de 90 a 120 minutos com uma turma de 20 alunos do 5º ano, com idades entre 10 e 11 anos.

Como trabalhamos junto à professora, nosso planejamento pautou-se pelo tema geral que a turma estava estudando naquele semestre: as grandes navegações. Sendo assim, criamos uma conexão entre os enunciados que apresentamos e o tema das navegações, especificamente a questão da viagem e das trocas entre lugares diferentes. Desse modo, foi possível trazer também à tona a questão da diversidade cultural que há na escola, pois como destacamos no capítulo 4, mais da metade dos alunos são de outras cidades do Brasil.

O objetivo geral desses encontros para os alunos passou pela sensibilização para o trabalho com as imagens, o estímulo ao trabalho colaborativo e as trocas durante o processo, o exercício da criatividade e da autonomia na criação. Todo o processo foi registrado no diário de campo e através de fotografias. (Os filmes resultantes das oficinas estão disponíveis no Anexo VIII).

1º Encontro. Minuto Lumière. Aplicado em 18/05/2016.			
	Momento preparatório	Momento operatório	Momento reestruturador
Estratégias	<p>Narração da história do cinema a partir do mapa mundi, trazendo as invenções de diferentes países que inspiraram a criação do cinematógrafo pelos irmãos Lumière. Em seguida, exibição de três dos seus primeiros filmes (1895): A chegada do trem, A saída da fábrica e O jardineiro. 20 min.</p>	<p>Produção e compartilhamento em grupo do exercício Minuto Lumière enfatizando aspectos que compõem a imagem. Sugerir que imaginem uma viagem no tempo para mostrar a escola a crianças que nunca tiveram contato com imagens em movimento. 50 min.</p>	<p>Sumarização de aspectos que compõe a imagem a partir dos exercícios, como cor, luz, textura, tempo, distância, etc. com ênfase de que todos esses aspectos podem ser escolhidos no momento de gravação. Roda de avaliação. 20 min.</p>

2º Encontro. Ponto de vista. Aplicado em 07/06/2016.			
	Momento preparatório	Momento operatório	Momento reestruturador
Estratégias	Breve retomada do conteúdo do 1º encontro. Exibição do curta-metragem “A grande viagem” (Carolina Fioratti, 2011, 15min) seguida de discussão sobre viagens e o gênero aventura nos livros e filmes, relação com as aulas de história. 25 min.	Produção em grupos e compartilhamento de vídeos. Os alunos contam a história de como foi a viagem para chegar em Florianópolis. Os outros vão gravar o relato a utilizando a câmera na mão explorando ângulos, direções e sentidos de movimento que simulem o movimento de um avião. 50 min.	Exploração da gramática convencional da linguagem cinematográfica. Roda de avaliação. 30 min.
3º Encontro. As histórias compartilhadas. Aplicado em 15/06/2016.			
	Momento preparatório	Momento operatório	Momento reestruturador
Estratégias	Breve retomada do conteúdo do 2º encontro. Exibição do curta-metragem “Taí ó, uma aventura na lagoa” (Maurício Venturi, 15 min) seguida de discussão sobre as trocas que acontecem a partir das viagens, especialmente de narrativas e tecnologias como é tratado no filme. 25 min.	Produção em grupos e compartilhamento de vídeos. Em grupos, um aluno narra uma lenda conhecida de sua cidade de origem. Em seguida, os outros alunos fazem três planos para ilustrar essa narração. 60 min.	Iniciação à montagem. Colocar os três planos produzidos e a narração na TL de um programa de edição. Discussão sobre os efeitos que a justaposição das imagens produz. Roda de avaliação. 30 min.

4º Encontro. Cores e texturas. Aplicado em 29/06/2016.			
	Momento preparatório	Momento operatório	Momento reestruturador
Estratégias	Exibição do curta-metragem “Com os pés na cabeça” (Tiago Scorza, Gabriela Liuzzi Dalmaso, 15 min) seguida de conversa sobre como o autor explora a linguagem audiovisual para mostrar a relação do protagonista com sapatos. Retomada do conteúdo do 2º encontro. 25 min.	Realização do exercício “Cores e Texturas” baseado no material do <i>Inventar com a Diferença</i> . Cada aluno faz um plano detalhe de uma parte do corpo de outro colega da turma. Assim, ao final a turma tem um inventário de cores e texturas. 60 min.	A importância do plano detalhe para a composição de filme. Discussão sobre os detalhes que nos fazem diferentes uns dos outros e sobre como os encontros que as viagens possibilitam nos fazem entender a importância dessa diferença. 15 min.
5º Encontro. Planejamento e roteiro. Aplicado em 08/07/2016.			
	Momento preparatório	Momento operatório	Momento reestruturador
Estratégias	Mostrar e problematizar aspectos de uma pesquisa sobre Museu do Mar. Uso do Google Street View para ver o entorno. 20 min.	Em grupos e utilizando a pesquisa, elaborar cenas para serem gravadas no Museu. Podem ser utilizados textos e desenhos. 20 min.	Reunião das cenas propostas pelos alunos e, em conjunto, articular um roteiro único para a visita/gravação. 50 min.

6º Encontro. Aula Passeio/Visita ao Museu do Mar, em São Francisco do Sul. 17/08/2016.			
	Momento preparatório	Momento operatório	Momento reestruturador
Estratégias	Retomada do roteiro criado pelos alunos.	Gravação das cenas em grupos no Museu do Mar. 2 horas.	Sistematização das principais dificuldades encontradas nas gravações e soluções propostas.

ANEXO C – OCUPAR PARA CONSTRUIR ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO

Hoje, juntos, nós aprendemos o que realmente
 [importa
 Nós tomamos as ruas e vamos até a vitória
 Porque em toda história, foram heróis esses que
 [tiveram coragem de se levantar e lutar
 Eu digo aos meus companheiros: não se
 [preocupem se nos chamam de vagabundos
 Enquanto eles ficam por aí falando
 Nós estamos aqui, mudando o mundo
 (trecho do poema #Ocupatudo, da estudante Carla Prandini)

As lutas políticas que ocorreram ao longo da história recente do nosso país evidenciam complexidades que contrariam o discurso homogêneo de “apatia política” atribuída aos jovens pela mídia. A resistência contra a ditadura militar e o movimento Diretas Já! foram dois exemplos de organização política nos quais os principais agentes de mobilização foram os jovens. Com a instabilidade do cenário democrático dos últimos anos no Brasil não foi diferente.

Em 2015, munido com uma pesquisa superficial que indicaria uma queda de 1,3% do número de alunos matriculados por ano nas escolas paulistas⁸¹, o então governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, articulou um projeto de “reorganização escolar”. A ideia para “melhorar a aprendizagem” seria concentrar atividades para determinada faixa etária em algumas escolas e encerrar atividades em cerca de 90 escolas, transferindo compulsoriamente 311 mil estudantes para outras instituições, em teoria até 1,5 km da residência dos estudantes. Medida que acabaria superlotando salas de aula que já operavam acima da capacidade – 40 alunos por sala é a média do estado (CARVALHO, 2016).

Inspirados por um manifesto produzido durante a “Revolução dos Pinguins”⁸² no Chile, a indignação dos jovens estudantes tomou forma

⁸¹ Segundo a própria página do projeto no site da Secretaria de Educação de São Paulo: <http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao>.

⁸² Mobilização estudantil que ocorreu no Chile em 2006 em prol da gratuidade da educação e do transporte público e exigiu reformas no sistema educacional para apagar os traços do período ditatorial de Augusto Pinochet (1973-1990). A expressão “pinguins” se refere aos uniformes (terno e gravata) dos estudantes.

através da ocupação de 213 escolas da rede estadual.⁸³ Esses processos de ocupação foram decididos em assembleias gerais, nas quais as propostas eram legitimadas com a explanação de um planejamento de atividades para o período, fotos e relatos da vivência de outras escolas que já haviam se mobilizado. Em pouco tempo, e apesar da propaganda negativa da mídia, os jovens haviam conquistado um apoio não só dos professores, como da comunidade em geral, que também participaram do processo oferecendo aulas, oficinas, troca de experiências e até doações de mantimentos.

O cotidiano da ocupação foi pautado pelo diálogo, exercício de escuta e decisões coletivas. Os jovens puderam incluir nas discussões temas que não estão presentes ou que são pautados por uma narrativa única na educação tradicional, como papéis de gênero, a cultura indígena e a ditadura militar. E isso refletiu no modo como os estudantes se organizavam nas tarefas diárias (cozinha, segurança, comunicação) e nas mobilizações externas. Nesse movimento, muitos estudantes redescobriram sua relação com a escola e com seu próprio processo de aprendizagem. A pressão das ocupações fez com que o governo recuasse com o projeto de reorganização, com a promessa de abrir uma via de diálogo com a comunidade escolar.

O êxito dessa mobilização em São Paulo serviu como incentivo para a retomada das ocupações, em contexto nacional em 2016, contra a PEC 241 (PL 55/2016)⁸⁴ e a Reforma do Ensino Médio (MP 746/2016).⁸⁵ Visto que a primeira medida limita investimentos públicos em educação, saúde e assistência social e a segunda amplia a demanda de estrutura da escola (já precarizada), juntas elas apresentam ameaças à garantia de educação pública e de qualidade. Dessa vez, 1.198 escolas em 20 estados foram ocupadas pelos jovens, num movimento chamado pela

⁸³ As informações sobre o funcionamento das ocupações são de narrativas de estudantes que participaram do movimento e compõem o documentário “Lute como uma menina” (Beatriz Alonso e Flávio Colombini, 2016) disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>.

⁸⁴ Aprovada no Senado em novembro de 2016 trata-se de uma emenda constitucional que passa a valer em 2018 e estabelece por 20 anos que os investimentos públicos tenham um teto a partir da inflação acumulada conforme o IPCA (Índice Nacional de Preços ao Consumidor).

⁸⁵ Promove alterações na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394 de 20/12/1996), tais como: aumento da carga horária obrigatória de 800 para 1400 horas; apenas de matemática e língua portuguesa como disciplinas obrigatórias durante todo o ensino médio, enquanto as outras disciplinas tornam-se eletivas num sistema de créditos; contratação de professores com “notório saber” e sem concurso, etc.

mídia alternativa de “Primavera Secundarista”.⁸⁶ Infelizmente, a pressão do movimento nacional não foi o suficiente para barrar a aprovação de ambas as medidas no Congresso Nacional.

Mesmo que esse impacto na escola possa ter sido pontual, a participação dos jovens com a organização da escola por meio de suas necessidades e a partilha de experiências entrou em choque com a rigidez e hierarquização de poderes da estrutura tradicional. Olhar com atenção para a dinâmica desse movimento, pode nos fornecer pistas para o fomento de um processo de “reinvenção da educação” pautado numa ética sensível, tal qual propõe alguns dos autores com quem dialogamos no capítulo 2.

⁸⁶ Eu tive oportunidade de presenciar uma das assembleias numa escola, convidada pelos próprios jovens. Também fiz parte de um grupo de articulação em rede que surgiu no contexto da disciplina Educação, Comunicação e Cultura (PPGE/UFSC) que estava sendo ministrada naquele momento, e que ofereceu oficinas de leitura crítica das mídias para ocupações que demonstrassem interesse.

ANEXO D – QUESTIONÁRIO PARA OS PROJETOS PARCEIROS ID

Em minha dissertação intitulada “Oficinas de cinema: olhares e participação de crianças e jovens na escola” trabalho com a possibilidade de oficinas de cinema gerarem espaços de participação ético-estética dentro da escola. Antes de partir para a pesquisa empírica, dedico uma seção do texto ao Inventar com a Diferença - Cinema e Direitos Humanos, com foco sua segunda edição com os projetos parceiros descentralizados. Gostaria de escrever um pouco sobre alguns dos projetos, de diferentes regiões para construir um pequeno panorama da diversidade das experiências de cinema e educação no Brasil.

Assim como o projeto que estamos produzindo aqui em Santa Catarina, sei que os calendários e algumas propostas sofreram alterações em relação ao que foi divulgado no site do ID, por isso estou entrando em contato diretamente com os parceiros para compreender melhor os projetos em andamento e poder compartilhar as informações de forma mais atualizada possível. Ressalto que esse não é o foco da minha dissertação, portanto não farei análises dos projetos ou da prática na escola. É apenas um meio de divulgar o trabalho.

Conto com vocês!

- 1) Título do projeto:
- 2) Nome completo do responsável:
- 3) Tipo e nome(s) do(s) parceiro(s):
- 4) Onde o projeto acontece?
- 5) Existe um objetivo específico para o projeto?
- 6) Quais ações foram/estão sendo realizadas?
- 7) Qual era/é a frequência das atividades?
- 8) Quantas escolas, professores e estudantes foram/estão envolvidos?
- 9) Qual a faixa etária dos estudantes?
- 10) Quantos filmes foram produzidos? O que lhe chamou mais atenção nas produções?
- 11) Há perspectiva de continuidade do projeto nas escolas envolvidas? De que modo?
- 12) Você gostaria de acrescentar mais alguma informação?

ANEXO E – ROTEIRO GRUPO FOCAL

LOCAL: Escola Básica Municipal José Jacinto Cardoso | **PARTICIPANTES:** 9 alunos de 8 a 11 anos | **MODERADORA:** Karine J. Martins | **OBSERVADORA:** Juliana C. Muller | **DISPOSIÇÃO DA SALA:** semicírculo com abertura para projeção | **DURAÇÃO:** 60 minutos | **REGISTROS:** gravação de áudio em dois *smartphones*, eventuais registros audiovisuais, fotografias, anotações | **RECURSOS:** televisão e notebook | **OBJETIVO GERAL:** compreender as transformações no cotidiano escolar a partir das oficinas com foco na autonomia.

1. INTRODUÇÃO		
<p>Lista de presença. Apresentação das pesquisadoras. Expor o objetivo do grupo focal enquanto instrumento da pesquisa. Estabelecer combinados com o grupo acerca do respeito à fala do colega, desligar os celulares exceto os que estão gravando o áudio. Esclarecer que não há respostas corretas ou erradas, mas um momento de refletir sobre nosso processo. Pedir permissão para gravações e fotografias. Breve apresentação dos participantes (nome e turma que representa para Juliana, quando for fazer anotações).</p>		
2. DEBATE		
<p>Exibição do filme montado a partir dos exercícios produzidos nas oficinas enquanto estímulo para a discussão. Recordar junto com o grupo alguns temas das oficinas, a metodologia EAS e os três momentos dos encontros.</p>		
FOCO	QUESTÃO	POSSÍVEIS RELAÇÕES
Autonomia e planejamento para ação na escola.	Imaginem que os nossos governantes ameaçam fechar a escola de vocês. Vocês fariam algo para tentar impedir? O que?	Vocês usariam o cinema para protestar? De que forma? O que mostrariam?
Sobre possibilidades de representação / reconhecimento nas imagens produzidas.	Se o filme de vocês for passar na televisão, assim como os outros filmes que vocês costumam assistir. Quem vocês acham que vai assistir? Quem vai gostar mais?	Será que crianças de outras escolas vão gostar? Será que as crianças vão saber que ele foi feito numa oficina de cinema?

Participação e metodologia EAS.	Relembrar os três momentos das oficinas. Com qual dos três momentos vocês mais se identificaram e por quê?	Qual ou quais do(s) filme(s) que vocês exibiriam para seus colegas e por quê?
Participação e transformação no cotidiano escolar.	No dia em que fizemos aquela brincadeira dos balões na sala do quinto ano, vocês estavam lá como diretores do filme. O que vocês acham que os colegas pensaram sobre vocês naquele dia? Como eles viram vocês?	Se vocês tivessem oportunidade de voltar lá e fazer com eles uma das oficinas que a gente fez juntos aqui, qual fariam e por quê?
Autonomia para negociação, planejamento e ação.	E agora, como vocês se veem no próprio grupo? Se vocês tivessem que fazer juntos mais um <i>stop motion</i> , por exemplo, como vocês se organizariam? O que cada um faria?	Como vocês acham que os colegas os veem quando estão trabalhando com a câmera? Como se sentem a respeito disso?
3. ENCERRAMENTO		
Síntese do debate. Identificar com o grupo os temas principais, sentimentos que emergiram, diferentes opiniões acerca das questões. Combinar partilha do filme.		
Avaliação. Cada um fala rapidamente para a câmera um recado para um professor ou colega explicando por que deveria reproduzir a oficina. Ou falar sobre uma memória que ficou da oficina.		

ANEXO F – ROTEIRO ENTREVISTAS COLETIVAS

LOCAL: Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne | **PARTICIPANTES:** representantes de turma do Ensino Fundamental 2 (9 e 6 jovens de 12 a 17 anos) | **MODERADORA:** Karine J. Martins | **OBSERVADORA:** Juliana C. Muller | **DISPOSIÇÃO DA SALA:** semi-círculo com abertura para projeção | **DURAÇÃO:** 90 minutos | **REGISTROS:** gravação de áudio em dois *smartphones*, eventuais registros audiovisuais, fotografias, anotações | **RECURSOS:** projetor, tela, caixas de som | **OBJETIVO GERAL:** compreender as transformações

1. INTRODUÇÃO		
<p>Apresentação das pesquisadoras. Expor o objetivo da entrevista enquanto instrumento da pesquisa. Estabelecer combinados com o grupo acerca do respeito à fala do colega, desligar os celulares exceto os que estão gravando o áudio. Esclarecer que não há respostas corretas ou erradas, mas um momento de refletir sobre nosso processo. Pedir permissão para gravações e fotografias. Breve apresentação dos participantes (nome e turma que representa para Juliana, quando for fazer anotações).</p>		
2. DEBATE		
<p>Exibição do filme montado a partir dos exercícios produzidos nas oficinas enquanto estímulo para a discussão. Recordar junto com o grupo alguns temas das oficinas, a metodologia EAS e os três momentos dos encontros.</p>		
TEMA	QUESTÃO	POSSÍVEIS RELAÇÕES
<p>Possíveis transformações no tempo/espaço ou organização do cotidiano da escola.</p>	<p>Como vocês pensam suas relações na escola com colegas, professores e outros colaboradores após essa experiência nas oficinas?</p>	<p>Como vocês pensam suas relações com a aprendizagem na escola após as oficinas?</p>

Possibilidades de participação.	Vocês veem como uma forma de participação no cotidiano escolar o ato de fazer um filme?	Como vocês acham que os colegas os veem quando estão trabalhando com a câmera? Como se sentem a respeito disso?
Sobre possibilidades de representação/rec onhecimento nas imagens produzidas.	Como vocês acreditam que os filmes produzidos por vocês aqui nas oficinas serão vistos pelos colegas? E professores/coordenação?	Qual sentido que o filme vai transmitir acerca do processo da oficina? O filme dialoga com outros contextos?
Participação e metodologia EAS.	Relembrar os três momentos. Com qual dos três momentos vocês mais se identificaram e por quê?	Qual ou quais do(s) filme(s) que vocês exibiriam para seus colegas e por quê?
Temas que mais se destacam.	Se vocês fossem oferecer uma oficina de cinema para seus colegas de turma, qual encontro fariam e por quê?	Qual encontro foi mais significativo para você e por quê?

3. ENCERRAMENTO

Síntese do debate. Identificar com o grupo os temas principais, sentimentos que emergiram, diferentes opiniões acerca das questões. Combinar partilha do filme.

Avaliação. Cada um retoma a sua expectativa, depois abrir as esferas da expectativa. Por que as expectativas se cumpriram ou não? **Atividade 1.** Escolher uma entre as 10 imagens impressas para representar a oficina. **Atividade 2.** Enviar um recado para um professor do próximo ano explicando por que deveria trabalhar com cinema na sala de aula.

ANEXO G - FICHAS EAS PARA OFICINAS DE CINEMA

OFICINA 01: CÂMERA, AÇÃO!

TEMA: Conceito de plano cinematográfico	SUGESTÃO ETÁRIA: + 7
ATIVIDADE: produção de vídeos livres sobre a escola	PRODUTO: Planos com a câmera na mão sobre a escola.
RECURSOS NECESSÁRIOS: câmera, notebook, televisão ou tela, projetor e caixas de som	
DURAÇÃO: 120 min (2 h)	

MOMENTO	ATIVIDADE
PREPARATÓRIO 30 min	<p>Exibição do curta-metragem “O fim do recreio”, de Vinicius Mazzon e Nélio Spréa (17min), disponível no Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=t0s1mGQxhAI. O deputado “Cola e Mela” faz um projeto de lei para acabar com o recreio para aumentar a produtividade nas escolas. Felipe vai para a aula triste nesse dia, mas ao brincar de esconde-esconde, encontra uma câmera no almoxarifado da escola e decide fazer um vídeo com os colegas mostrando a importância do recreio. Com ajuda da diretora, o vídeo torna-se viral na internet, provocando uma comoção internacional para salvar o recreio.</p> <p>As imagens produzidas pelo Felipe e compartilhadas na internet mostraram para o mundo a importância do recreio e assim eles conseguiram impedir que o projeto de lei fosse aprovado. Produzir o vídeo e compartilhar na internet pode ser uma <u>ação política ou uma forma de exercer a cidadania</u>? Quem assistiu a essas imagens? Quais consequências essa ação trouxe para a escola? Essa discussão pode ser retomada no momento reestruturador.</p> <p>No filme, o Felipe encontra uma câmera no almoxarifado da escola e decide filmar os colegas durante o recreio. Cada vez que ele ligou e desligou a câmera, produziu o que chamamos de <u>plano</u>. O plano é uma imagem contínua, por exemplo, quando o Felipe pega a câmera pela primeira vez e no próprio</p>

	<p>almoxarifado e grava os objetos nas prateleiras, ele fez um plano (6'03").</p> <p>Os planos gravados partiram de uma escolha do personagem, ele observou, escolheu onde parar e em que momento das brincadeiras começar a filmar. Esses são três gestos fundamentais para a produção das imagens (BERGALA, 2008): <u>escolha</u> (o que vai ficar na frente da câmera), <u>disposição</u> (onde colocar a câmera) e <u>ataque</u> (o momento em que gravar).</p>
<p>OPERATÓRIO 60 min.</p>	<p>Exercício “Câmera, ação!”</p> <p><u>As regras são</u>: em duplas, gravar um plano usando a câmera na mão; falar “Câmera, ação!” para anunciar que vai começar a gravar; fazer um plano com até dois minutos. Atenção para os gestos fundamentais (escolha, disposição e ataque). <u>Sugestão de tema</u>: “o que nos inspira aqui na escola”, assim como fez o Felipe quando encontrou a câmera.</p> <p>Assistir às imagens e conversar sobre as expectativas, o que foi planejado e o que foi efetivamente produzido: Os gestos foram considerados na produção? O resultado corresponde às expectativas?</p>
<p>REESTRUTURADOR 30 min.</p>	<p>Toda imagem parte de uma escolha de quem produz, por isso é importante a reflexão sobre o que se fotografa/grava antes de fazer. O que se quer mostrar? O que vai ficar de fora? Hoje, o que ficou de fora? Por quê?</p> <p>Retomar a discussão sobre o filme. Se os governantes propusessem um Projeto de Lei para acabar com o recreio, como o grupo se posicionaria? Produzir imagens pode ajudar nessa situação? Que tipos de imagens? Como produzir essas imagens?</p>

OFICINA 02: ORIGEM DO CINEMA

TEMA: Origem do cinema	SUGESTÃO ETÁRIA: + 7
ATIVIDADE: produção de “Minutos Lumière”	PRODUTO: Planos com a câmera fixa de até 1’
RECURSOS NECESSÁRIOS: câmera, tripé, notebook, televisão ou tela, projetor e caixas de som	
DURAÇÃO: 120 min (2 h)	

MOMENTO	ATIVIDADE
<p>PREPARATÓRIO 30 min.</p>	<p>Esse encontro exige uma pré-produção que pode ser compartilhada com os alunos: separar imagens (arquivos <i>gif</i> se possível) dos brinquedos óticos para mostrar enquanto conta a história.</p> <p>Antes do cinema houve muitas tentativas de representar o movimento através de imagens. A descoberta do fenômeno da persistência retiniana, uma “ilusão” do objeto que permanece na retina por um momento após sua percepção, foi decisiva para a criação dos brinquedos óticos como o Fenacístoscópio e Praxinoscópio. Os brinquedos consistiam em fitas de materiais diversos com desenhos em sequência que continham pequenas alterações, assim quando movimentados com rapidez causavam a ilusão do movimento.</p> <p>Mas a invenção do cronofotógrafo em 1887, uma câmera que tira 12 fotografias por minuto, possibilitou finalmente a captação do “real” em movimento. Em 1889, Edson patenteia o Cinetoscópio, um aparelho que através do movimento da manivela permitia ver individualmente uma tira de cronofotografias num movimento contínuo. Contudo, o grande invento que permitiu a exibição pública dessas imagens em movimento foi o Cinematógrafo, criado pelos irmãos Loius e Auguste Lumière em 1895 na França. Diz a lenda que na projeção de “A chegada do trem” (<i>L’arrivée d’un train à La Ciotat</i>), quando o veículo cresce na tela, se aproximando, as pessoas se assustaram temendo que ele as atropelasse.⁸⁷</p>

⁸⁷ FOIRET, J.; BROCHARD, P.H. Os Irmãos Lumière e o Cinema. São Paulo: Editora Augustus, 1995.

	<p>Exibição dos primeiros filmes produzidos pelos Irmãos Lumière, disponíveis no Youtube (https://www.youtube.com/watch?v=IW63SX9-MhQ)</p>
<p>OPERATÓRIO 50 min.</p>	<p>Exercício Minuto Lumière. <u>As regras são</u>: em dupla, gravar um plano de 1 minuto com a câmera fixa (não necessariamente no tripé), sem utilizar o zoom ou mexer no foco durante as gravações, sem som (mas deve haver silêncio e concentração). Cada uma dessas regras do nosso jogo parte de limitações técnicas que os Irmãos Lumière enfrentaram quando fizeram seus primeiros filmes: os rolos de filmes eram curtos, assim eles não conseguiam gravar mais de um minuto, o cinematógrafo era pesado para movê-lo durante as gravações e não havia ainda equipamento para a gravação de som sincronizado com a imagem. <u>Sugestão de tema</u>: imaginar que o plano será enviado para crianças que viviam num período anterior à invenção do cinema.</p> <p>Assistir aos Minutos e discutir: o que foi diferente em relação à atividade do primeiro encontro? Foi mais fácil ou mais difícil? Por quê? Qual sensação essas imagens sem som provocam?</p>
<p>REESTRUTURADOR 30 min.</p>	<p>Não ser guiado pelo som faz com que a percepção das imagens seja mais concentrada no próprio movimento ou sua ausência, provocando uma sensação de distensão do tempo, de que um minuto parece mais tempo. Antes de começar a contar histórias, os filmes eram de certa forma, uma celebração a essa novidade da captação do movimento.</p> <p>Olhar com atenção para alguns aspectos que partem das escolhas para a composição da imagem, como a cor, a influência da luz ou da sombra, as texturas que se criam na interação dos objetos e cenários, o que está mais à frente ou atrás, a distância entre objetos e a câmera. Mesmo que alguns desses aspectos possam ter sido incorporados ao acaso, eles provocam diferentes sensações. O que pautou as escolhas do grupo? O que foi incorporado ao acaso?</p>

OFICINA 03: NARRATIVAS COM RETRATOS

TEMA: Narrativas através de fotografias	SUGESTÃO ETÁRIA: +7
ATIVIDADE: produção de narrativas fotográficas	PRODUTO: <i>photoboards</i>
RECURSOS NECESSÁRIOS: câmera, tripé (opcional), notebook, televisão ou tela, projetor.	
DURAÇÃO: 180 min (2 h)	

MOMENTO	ATIVIDADE
<p>PREPARATÓRIO 40 min.</p>	<p>Antes de entrar no EAS, pode-se brincar de estátua para entrar no clima da proposta. Um aluno fica responsável por colocar e parar a música. Os alunos dançam e quando a música para eles se transformam em estátuas. O primeiro aluno vai até os colegas e faz caretas para tentar assustá-los.</p> <p>Esse episódio exige uma preparação anterior para separar quadros de um curta adequado ao público (prints) das cenas mais importantes para a narrativa, criando uma espécie de <i>photoboard</i>. Uma sugestão o filme “O balãozinho azul” (Fáuston da Silva, 2013), disponível no Youtube: (https://www.youtube.com/watch?v=1gTdTBjSKBs).</p> <p>Na oficina, passar imagem por imagem e reconstruir junto com os alunos uma história para o filme. Ao longo da história, lembrar os principais elementos para uma narrativa: <u>enredo</u>, <u>personagens</u>, <u>tempo</u> e <u>espaço</u>. Algumas questões podem ajudar a elencar esses elementos: O que aconteceu? Quem participou do acontecimento? Quando foi? Onde foi?</p> <p>Geralmente, o <u>enredo</u> é dividido em quatro partes também: <u>exposição</u> (quando apresentamos os personagens, o tempo e o espaço); o <u>desenvolvimento</u> (quando mostramos o conflito ou problema que desencadeia o acontecimento); o <u>clímax</u> (o momento mais tenso do conflito) e o <u>desfecho</u> (o final da narrativa).</p>

<p>OPERATÓRIO 110 min.</p>	<p>Exercício “Photoboard”.</p> <p>O photoboard <u>geralmente</u> é utilizado para visualizar e partilhar com a equipe de gravação de um filme as escolhas da direção para os enquadramentos e composições de cada plano.</p> <p><u>As regras são:</u> a turma se divide em dois ou três grupos. Cada grupo deve contar uma história com, no mínimo, 5 fotografias – no máximo 10. Atenção para os elementos da narrativa e a continuidade.</p> <p>Passar as imagens na sequência e construir as histórias sem a participação dos autores. Ao final, os autores fazem suas colocações sobre a história que planejaram, buscando similaridades e diferenças com a história contada no grande grupo.</p>
<p>REESTRUTURADOR 30 min.</p>	<p>Narrar ou contar histórias é uma forma de partilhar a visão sobre algo, um fato ou experiência e pode ajudar o interlocutor/leitor/espectador a refletir sobre uma situação do contexto em que está inserido.</p> <p>Assistir ao filme que foi utilizado no photoboard do primeiro momento. Quais são os elementos principais dessa narrativa? São diferentes daqueles que elencamos? O que essa história tem em comum com o contexto do grupo?</p> <p>Em relação ao photoboard criado, como ele pode ser compartilhado? Que tipo de reflexão ele pode provocar?</p>

OFICINA 04: STOP MOTION

<p>TEMA: Animação/Cooperação na produção</p> <p>ATIVIDADE: produção de animação</p> <p>RECURSOS NECESSÁRIOS: câmera, tripé, notebook, televisão ou tela, projetor e caixas de som.</p> <p>DURAÇÃO: 140 min (2h20)</p>	<p>SUGESTÃO ETÁRIA: +7</p> <p>PRODUTO: pequena animação</p>
---	---

MOMENTO	ATIVIDADE
<p>PREPARATÓRIO 30 min.</p>	<p>O encontro pode ser contextualizado com a retomada do diálogo sobre os brinquedos óticos, apresentados na Oficina 02: Origem do cinema.</p> <p>Exibição dos curtas-metragens “Luminaris” de Juan Pablo Zaramella (6min), “Fresh Guacamole” de PESfilm (1min40), “Western Spaghetti” de PESfilm (1min40) e “Escargot” de UEMG (1min).</p> <p><i>Stop motion</i> é uma técnica de animação na qual se utilizam fotografias em sequência para simular um movimento de um objeto. Geralmente as fotografias são tiradas de um ponto fixo e o objeto é movido levemente a cada quadro. Para que o movimento fique aproximado “realista” em relação ao vídeo, são necessárias 24 fotografias por segundo. Mas com 12 fotos por segundo, nosso cérebro já percebe um movimento. Na verdade, o movimento aqui não passa de uma ilusão de ótica. Isso é chamado de persistência retiniana. Alguns diretores ficaram conhecidos por usar essa técnica como Tim Burton em “O estranho mundo de Jack” (1993), “A noiva cadáver” (2005) e “Frankieweenie” (2012).</p> <p>O <i>pixilation</i> é uma maneira de se produzir stop-motion com atores vivos ao invés de objetos, bonecos ou desenhos. Essa técnica às vezes é usada dentro dos filmes <i>live action</i> (os filmes com atores de verdade) para produzir um efeito especial, como os que vemos em “Luminaris”.</p> <p>Nos filmes “Luminaris” e “Escargot” os personagens não conseguem ou cumprir sua meta ou sair de uma</p>

	situação-problema sem ajuda de um colega: juntos somos mais fortes!
<p>OPERATÓRIO 70 min.</p>	<p>Exercício “Stop motion” <u>As regras são:</u> em grupos, criar uma animação com a técnica stop motion. Mover os atores/objetos pouco a pouco na frente de uma câmera, captando um quadro de cada vez. Tirar 3 fotos para fazer cada segundo de animação. <u>Sugestões:</u> buscar inspiração nas referências e reinventar os materiais disponíveis. <u>Possível tema:</u> pensar numa situação da qual só se consegue superar com ajuda dos colegas.</p>
<p>REESTRUTURADOR 40 min.</p>	<p>Utilizando um programa de edição, colocar todas as fotografias tiradas em sequência, estabelecendo o tempo de 1/3 segundos por imagem. Lembrando, que quanto mais fotos e menor o tempo de cada uma, mais próximo do “real” será o movimento. É possível também escolher uma música para colocar, criar um título e inserir créditos.</p> <p>Depois de assistir as imagens, relacionar o processo de produção com o próprio tema do episódio. As atividades foram realizadas em cooperação? Todos foram ouvidos e puderam expor suas ideias? O trabalho com a técnica foi satisfatório? Ajudou a expressar as ideias iniciais?</p>

OFICINA 05: CENAS DA ESCOLA

TEMA: Roteiro	SUGESTÃO ETÁRIA: +7
ATIVIDADE: construção de roteiro com outras linguagens	PRODUTO: roteiro-mapa da escola
RECURSOS NECESSÁRIOS: notebook, televisão ou tela, projetor e caixas de som.	
DURAÇÃO: 120 (2h)	

MOMENTO	ATIVIDADE
<p>PREPARATÓRIO 30 min.</p>	<p>Exibição do curta-metragem “A rua é pública” (Anderson Lima, 2013, 9 min), disponível no Youtube: (https://www.youtube.com/watch?v=JYL92YERkIE).</p> <p>No assentamento Eliana Silva, em Belo Horizonte (MG), as crianças não havia, parques, praças ou ruas onde as crianças pudessem brincar. O cineasta Anderson Lima estava trabalhando num projeto na região quando encontrou um grupo de meninos que procurava um lugar para jogar futebol. Ele convidou as crianças para reencenar essa busca frente às câmeras, para fazerem um filme sobre eles. Em um dia eles gravaram “A rua é pública”.</p> <p>O filme reencena um problema cotidiano das crianças de muitas comunidades Brasil afora: a falta de espaços adequados para a infância. Eles andam pela comunidade e vão testando espaços, estabelecendo relações com as pessoas que já estavam ali e reivindicando seu direito de brincar.</p> <p>Geralmente, para fazer um filme se escreve um roteiro para compartilhar a ideia com toda a equipe que vai trabalhar na produção. É do roteiro que parte todo o planejamento desde as filmagens até a edição. No roteiro, conta-se a história dividida em cenas, compostas por ações e diálogos acontecendo num mesmo lugar e num mesmo tempo. As cenas ficam uma após a outra na ordem que se pretende contar a história, como os capítulos de um livro. Nas descrições aparecem indicações sobre o cenário, gestos e tom dos atores, luz, efeitos, etc.</p>

<p>OPERATÓRIO 60 min.</p>	<p>Exercício “roteiro-mapa” (MIGLIORIN et. al., 2014) <u>As regras</u> são: desenhar numa cartolina ou papel pardo um mapa ou planta-baixa da escola. Então, a partir do mapa, apontar os espaços onde aconteceu algo que merece ser recontado num filme. É interessante que haja somente um mapa que represente todo o grupo, portanto é importante a escuta atenta entre todos os colegas. Terminado o mapa, fazer uma leitura coletiva. O que há em comum nessas cenas? O que elas nos contam sobre a escola?</p>
<p>REESTRUTURADOR 30 min.</p>	<p>Em muitos casos, quando não há espaço para brincar nas comunidades, a escola acaba se tornando o único espaço adequado que as crianças têm acesso para brincar e os jovens para ficar juntos, conversar, etc. Isso aparece no roteiro-mapa? Em qual(is) cena(s)?</p> <p>Esse é o momento de pensar formas de tirar o roteiro do mapa e mobilizar os espaços e personagens envolvidos para recriar essas cenas, como fez o diretor de “A rua é pública”. A ideia é partir daqui para um planejamento de gravação cena a cena e no final, montar um pequeno documentário sobre a escola.</p> <p>Outra possibilidade é o compartilhamento do próprio mapa no mural da escola, promovendo discussões fora do grupo sobre o que elas representam da escola?</p>

OFICINA 06: CORES E TEXTURAS

TEMA: Planos detalhe na construção da narrativa	SUGESTÃO ETÁRIA: +7
ATIVIDADE: produção de vídeos	PRODUTO: planos detalhe de pessoas/espacos da escola
RECURSOS NECESSÁRIOS: câmera, tripé, notebook, televisão ou tela, projetor, caixas de som	
DURAÇÃO: 120 min (2h)	

OBJETIVO: Aprofundar e praticar o uso da linguagem cinematográfica, estimular a reflexão na composição especialmente nos planos-detalhe para a ênfase da caracterização de pessoas/espacos.

MOMENTO	ATIVIDADE
<p>PREPARATÓRIO 40 min.</p>	<p>Exibição do filme “Com os pés na cabeça” de Tiago Scorza, Gabriela Liuzzi Dalmasso (15min), disponível no DVD 7 da Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis (MCIF). O filme traz como protagonista um garoto cujo sonho é ter sapatos. Ele é tão centrado nesse objetivo, que de tanto observar os sapatos das pessoas, consegue descrever o que se passa com elas a partir dos seus pés.</p> <p>Como o diretor do filme enfatiza essa relação do protagonista com os sapatos? Discutir primeiramente sobre as possibilidades de ângulos que podem ser usados para mostrar um objeto/pessoa. No filme, o diretor opta pelo ângulo que representa o olhar do personagem sobre os pés, ou seja, de cima para baixo. Dependendo do que se coloca em frente à câmera, o ângulo vai provocar sensações diferentes. Por exemplo, gravando de cima para baixo (plongée – mergulho em francês), ela vai parecer pequena e assustada. Mas se for um plano médio de uma pessoa gravado de baixo (contra-plongée), ela vai parecer maior do que é, e talvez assustadora.</p> <p>Apresentar a escala de planos com quadros do próprio filme, enfatizando a relação entre personagem e ambiente, sem a pretensão de decorar os termos convencionais da linguagem (Plano Geral, Americano, Médio, Primeiro Plano e Detalhe). No plano mais próximo, (planos das meias dos personagens, por</p>

	<p>exemplo) ressaltar o quanto um detalhe pode instigar a imaginação do espectador quando está em relação a outros planos ou sem eles. Será que uma história pode ser contada ou um personagem pode ser apresentado somente com detalhes?</p>
<p>OPERATÓRIO GRUPO 60 min.</p>	<p>Exercício “Cores e Texturas” (adaptado a partir de MIGLIORIN et. al., 2014) <u>As regras são:</u> cada aluno vai gravar três planos detalhe de um espaço/pessoa e um plano geral que o mostre completamente. Enquanto um aluno grava, os outros podem usar molduras para planejar seus planos. Atenção para detalhes que passariam despercebidos se não houvesse a possibilidade de ver de perto, aproveitar para explorar ângulos diversos.</p> <p>A socialização será um desafio, com a exibição dos três planos, o grupo tenta adivinhar quem é a pessoa ou qual é o espaço escolhido por cada um dos alunos.</p>
<p>REESTRUTURADOR 20 min.</p>	<p>Com a ênfase que os planos detalhe oferecem, é possível perceber nesses espaços/pessoas as diferentes cores e texturas que os compõem. Assim como fazem os diretores de “Com os pés na cabeça”, é possível trabalhar com elas para construir contrastes nos filmes. Os planos que mostram a textura da terra, da grama, entram em contraste com as cores e texturas da pele e dos calçados, por exemplo. Nesse sentido, como podem ser descritos os detalhes que foram trazidos no exercício? Essas cores e texturas são percebidas no dia-a-dia? Algo vai mudar no olhar para essas pessoas/lugares a partir de agora?</p>

OFICINA 07: PONTO DE VISTA

<p>TEMA: Enquadramento e composição</p> <p>ATIVIDADE: produção de vídeos</p> <p>RECURSOS NECESSÁRIOS: câmera, notebook, televisão ou tela, projetor e caixas de som.</p> <p>DURAÇÃO: 120 min (2h)</p>	<p>SUGESTÃO ETÁRIA: +7</p> <p>PRODUTO: planos gerais, médios e closes</p>
---	---

MOMENTO	ATIVIDADE
<p>PREPARATÓRIO 30 min.</p>	<p>Recurso: apresentação de slides ou vídeos com quadros do filme e ilustrações com diferentes tamanhos de plano.</p> <p>Exibição do curta-metragem “O filho do vizinho”, de Alex Vidigal (7 min) DVD4 da Mostra de Cinema Infantil (MCIF). O filme traz a construção do personagem – o filho do vizinho – a partir do ponto de vista de um menino que não pode sair para brincar.</p> <p>No filme, as escolhas dos planos e disposições da câmera evidenciam a pouca mobilidade do protagonista em relação ao movimento do personagem sobre o qual fala. A partir do filme e dos vídeos produzidos na aula anterior, é possível fazer uma sumarização dos nomes dos tamanhos de planos e analisar a composição de alguns quadros. O enquadramento é composto pela distância entre a câmera e o personagem, o ângulo e a perspectiva a partir da altura do nosso olhar.</p> <p>Com o <u>plano detalhe</u>, por exemplo, se evidencia uma parte do corpo ou objeto; com o <u>close</u> se aproxima o rosto do personagem e a emoção que ele quer transmitir é vista com mais ênfase; já o <u>primeiro plano</u> (mostra a personagem geralmente do peito para cima) e <u>plano médio</u> (mostra a personagem da cintura para cima) geralmente são utilizados em diálogos porque imitam a distância entre duas pessoas conversando. O <u>plano americano</u> é usado quando se deseja mostrar o cenário ou objetos que os personagens trazem consigo, mas é necessário ainda manter uma distância relativamente próxima – esse tipo de plano foi criado nos filmes western para mostrar as armas dos personagens. Já o <u>plano conjunto</u> mostra uma ou mais pessoas de corpo</p>

	<p>inteiro. E, por fim, o <u>plano geral</u> mostra uma paisagem/um cenário com ou sem a personagem inserida.</p> <p>Distribuição de molduras feitas em EVA. Fazer dois grupos e ficamos em linha um de frente para o outro. Testar os tamanhos dos planos distanciando e aproximando a moldura do rosto.</p>
<p>OPERATÓRIO 60 min.</p>	<p>Exercício “Lá longe / aqui perto” (adaptado a partir de MIGLIORIN et. al., 2014) <u>As regras são:</u> em duplas, com a câmera na mão, gravar três planos com uma pessoa de fora do grupo: um plano mais longe (geral), um plano mais próximo (médio) e um plano muito perto (close). Cada plano pode ter 7 a 10 segundos, sempre com silêncio e concentração. No último plano, entregar a câmera à pessoa que foi filmada para que mostre seu ponto de vista. Atenção, a interação deve ser com alguém com quem nunca conversaram ou que pouco conhecem, sempre solicitando autorização da pessoa antes de começar o exercício.</p> <p>Depois de prontos os planos, colocar numa <i>timeline</i> num programa de exibição (VLC, BSPlayer) na sequencia do mais longe, para o mais próximo e assisti-los. Qual sensação esses planos assistidos na sequencia provocam?</p>
<p>REESTRUTURADOR 30 min.</p>	<p>Será que a sensação de aproximação que os planos em sequência causam reflete uma aproximação afetiva com essas pessoas que são gravadas?</p> <p>Escolhendo o tamanho do plano, pode-se construir uma determinada visão sobre essa pessoa, assim como o diretor fez no filme que assistimos. A partir das imagens produzidas, pode-se refletir sobre o tipo de representação cada um busca criar dos colegas. E como cada um do grupo gostaria de ser representados nessas imagens?</p>

OFICINA 08: PONTO DE ESCUTA

TEMA: Sonoridades do cinema	SUGESTÃO ETÁRIA: +7
ATIVIDADE: produção e sincronização de sons	PRODUTO: banco de dados de sons
RECURSOS NECESSÁRIOS: câmera, tripé, microfones lapela e/ou direcional, notebook, televisão ou tela, projetor e caixas de som	
DURAÇÃO: 180 min (3h)	

MOMENTO	ATIVIDADE
<p>PREPARATÓRIO 40 min.</p>	<p>Antes de assistir ao filme, ir ao pátio da escola e fazer um círculo, ficando em silêncio por um ou dois minutos. Depois, listar todos os sons que foram ouvidos. Refletir a partir da questão: será que os sons são percebidos apenas com a audição?</p> <p>Exibição do curta-metragem “Sophia” (Kennel Rógis, Paraíba, 2013), disponível no Youtube (https://www.youtube.com/watch?v=NSEyMOTzSR4). No filme, Joana experimenta diferentes formas de sentir o mundo para tentar se aproximar mais da filha. O que se pode falar sobre essa história? De que maneira ele toca o espectador? Como o diretor escolheu mostrar isso? Qual o tratamento que ele dá para o som? Falta algo para compreendermos a história?</p> <p>O filme coloca em evidência o plano sonoro para que o espectador tenha uma experiência próxima à da mãe de Sophia. Por isso, ouve-se com tanta clareza o som de detalhes que, cotidianamente passam despercebidos. Em alguns planos, inclusive, os sons que ouvimos não correspondem à imagem que se vê, mas a um plano anterior ou posterior. Quais sons são perceptíveis no filme?</p> <p>O som do filme é construído tão minuciosamente como a imagem. Ruídos, ambiente, narração, diálogos e música. E eles podem ser gravados junto com a imagem – o que chamamos de som direto - ou podem ser gravados separados e inseridos na imagem na edição – o que chamamos de gravação <i>em off</i>.</p>

	<p>Assim como a produção de uma imagem sempre parte de uma escolha, o som também. Em <i>Sophia</i>, o diretor escolhe quais sons quer deixar mais em evidência, e esses ele capta com um microfone mais de perto. Nomeia-se de <u>ponto de escuta</u> o lugar onde é colocado o microfone e <u>fonte sonora</u>, o objeto que está produzindo o som.</p>
<p>OPERATÓRIO 90 min.</p>	<p>Exercício “ponto de escuta” O exercício é realizado em duas partes para trabalhar com dois tipos de microfones diferentes. Na primeira, colocar o lapela na câmera e entrevistar pessoas na escola questionando: qual o som que você mais gosta de ouvir? Enquanto as entrevistas são gravadas, listar os sons que as pessoas mencionaram. Depois de pelo menos 5 entrevistas, partir para a segunda parte.</p> <p>Aqui usar o microfone direcional. Retomar a lista dos sons mencionados e procurar as fontes sonoras para gravá-las, sem gravar a imagem (deixar a tampa na lente da câmera). Se não houver uma fonte daquele som na escola, tentar recriar com outros objetos. No retorno à sala, colocar na timeline do programa de edição as entrevistas seguidas pelo som mencionado pelo entrevistado.</p>
<p>REESTRUTURADOR 50 min.</p>	<p>O deslocamento da relação entre imagem e som (como ocorre em “<i>Sophia</i>”) ajuda na compreensão de que esses elementos têm potências diferentes e, assim como nossos sentidos, não são mutuamente dependentes. Em “<i>Sophia</i>”, quando se ouve o som da máquina de costura – ainda sem a imagem – o espectador começa a procurar um objeto para aquele ruído. Bresson, um cineasta francês, dizia que “um som sempre evoca uma imagem; uma imagem nunca evoca um som”. Testar essa ideia com o grupo ouvindo um trecho do filme “<i>Sophia</i>” com audiodescrição de olhos fechados. Discutir a partir das questões: Qual a sensação de perceber o filme sem as imagens? É possível ter uma “experiência” de cinema sem a imagem?</p>

OFICINA 09: CÂMERA QUE ANDA

TEMA: Movimentos de câmera	SUGESTÃO ETÁRIA: +7
ATIVIDADE: produção de vídeos em movimento	PRODUTO: planos da escola com a câmera em movimento
RECURSOS NECESSÁRIOS: câmera, tripé, microfone, notebook, televisão ou tela, projetor e caixas de som, outros objetos que possam servir para criar movimentos diversos com a câmera, como skates, e fitas/faixas para prender a câmera a eles.	
DURAÇÃO: 120 min (2h)	

MOMENTO	ATIVIDADE
PREPARATÓRIO 30 min.	<p>Exibição dos exemplos de movimento de câmera da metodologia ID compilados no canal do projeto: https://vimeo.com/inventarcomadiferenca. Também é possível encontrar no Youtube outras compilações.</p> <p>Os movimentos de câmera são usados para mostrar uma paisagem ou uma situação ampliada, acompanhar personagens, mostrar detalhes de um ambiente, mas não existe regra. Cada história ou cada personagem vai demandar um tipo de enquadramento e movimento de acordo com a sensação que o diretor quer causar.</p> <p>Jogo dos movimentos de câmera. Em roda, todos erguem o braço num ângulo de 90° com o antebraço. Os braços/mãos têm de imitar o movimento que se faz com o tripé e a câmera conforme alguém dita, como no jogo “morto-vivo”. São quatro movimentos. Panorâmica – PAN: girando o pulso de um lado para o outro; Tilt up, Tilt down – TILT: girando o pulso para baixo e para cima; Travelling – TRAV: o pulso fica alinhado ao braço, que se movimenta como um todo; Câmera na mão: a outra mão direciona a mão do braço que estava na brincadeira.</p> <p>Os movimentos de câmera são baseados nos movimentos do olhar. Mas há outras possibilidades de criação de movimentos aliando objetos do cotidiano, como por exemplo, um balanço para imitar o movimento de pêndulo, um gira-gira para fazer um 360°, etc.</p>

<p>OPERATÓRIO 60 min.</p>	<p>Exercício “Câmera que anda” <u>As regras são:</u> formar duplas e dividir a escola em trechos. Como numa corrida de revezamento, cada dupla vai ficar responsável por filmar um trecho do caminho com um movimento de câmera trazendo à tona algo que lhe chama a atenção. Explorar também novas possibilidades de movimentos com a câmera. Que tal usar um skate para fazer um <i>travelling</i>? Atenção à gravação dos colegas para criar uma sensação de continuidade com o movimento anterior. Por exemplo, se uma dupla segue em uma direção, alterar essa direção causa um estranhamento. Cada plano pode ter até no máximo 1 minuto. O ângulo e tamanho de plano são definidos pela dupla.</p> <p>Assistir aos planos comentando sobre o que chama mais atenção em cada um deles (tanto em relação ao espaço, quanto em relação às pessoas). Uma pessoa do grupo fica responsável por anotar essas questões.</p>
<p>REESTRUTURADOR 30 min.</p>	<p>O deslocamento da câmera instaura e renova a relação entre a lente e o objeto/sujeito filmado durante todo o tempo. Qual a sensação que isso provoca nos espectadores? Por exemplo, um <i>tilt up</i> gravado mais próximo de um grande objeto pode causar a impressão de algo grande, talvez maior do que realmente é. O <i>travelling</i> pode ter o mesmo sentido, mas também pode servir para levar o espectador a um passeio pelo espaço com ou sem os personagens. Já a câmera na mão está atrelada ao corpo de quem segura a câmera, à sua forma de caminhar, a velocidade com que anda, o uso ou não de equipamentos que ajudam a dar estabilidade como o <i>steady cam</i>. Como foi que isso apareceu nas imagens produzidas no exercício? O que e de que forma cada movimento de câmera se relaciona com os espaços da escola e com quem os ocupa?</p>

OFICINA 10: CÁPSULA DO TEMPO

TEMA: cinema e memória	SUGESTÃO ETÁRIA: +12
ATIVIDADE: produção de imagens e entrevistas	PRODUTO: imagens e relatos sobre a escola
RECURSOS NECESSÁRIOS: câmera, tripé, microfone, notebook, televisão ou tela, projetor e caixas de som	
DURAÇÃO: 180 min (3h)	

MOMENTO	ATIVIDADE
PREPARATÓRIO 30 min.	<p>Exibição do documentário Fotossensível, de Kike Kreuger, 9min.</p> <p>O filme é um ensaio pessoal sobre a relação da diretora com a imagem que tem origem na história de seus antepassados. Ela faz uma provocação para pensarmos a câmera como uma máquina do tempo, como se o filme tivesse o tempo congelado dentro dele. O filme guarda pessoas e lugares de uma maneira única, pois as pessoas e os lugares se transformam, mas o filme (ou o vídeo) continua lá.</p> <p>A partir daí, refletir sobre o que ou quem e de que forma se quer guardar nas imagens, uma vez que essa pode ser a história que as próximas gerações vão conhecer – se essas imagens forem preservadas.</p>
OPERATÓRIO 120 min.	<p>Exercício “Cápsula do tempo”</p> <p><u>As regras</u> são: Cada um pode escolher uma pessoa e um espaço da escola para guardar. Estabelecer uma questão comum para dar um tom a todas as imagens, como por exemplo, “qual escola que queremos para o futuro?” e a partir dela, buscar imagens e relatos que mostrem o que poderia/está sendo feito no presente para garantir que se atinja a esse objetivo. Caso tenha sido realizado o roteiro-mapa, pode-se partir daí para fazer um planejamento para as gravações. Não há limite de tempo para cada plano, porém é necessário dividir o tempo do exercício para que todos possam gravar.</p> <p>Colocar as imagens na <i>timeline</i> do programa de edição, já ensaiando a montagem do filme “cápsula do tempo”.</p>

<p>REESTRUTURADOR 30 min.</p>	<p>O formato documentário geralmente trata de questões não ficcionais, explorando fatos do presente ou da história, individual (como no caso de “Fotosensível”) ou da sociedade. Um dos modos de se criar um documentário é pela instauração de regras numa determinada realidade para captar as relações que se estabelecem a partir dela ou a situação gerada, como ocorre nas oficinas. Porém, é preciso lembrar que mesmo o estilo documental parte sempre de ponto(s) de vista sobre a realidade, demonstrando uma forma de se pensar sobre um dado/situação.</p> <p>Nesse sentido, é possível pensar ainda na importância das imagens, tanto documentais como ficcionais, como documento histórico e de memória das sociedades, assim como os livros, pois elas guardam pensamentos (e críticas a estes) de uma determinada época a partir de uma linguagem técnica e narrativa. Por exemplo, os filmes de faroeste (<i>western</i>) estadunidenses anteriores à década de 1950, por exemplo, tratavam os indígenas como vilões selvagens que enfrentavam o avanço da “civilização”. Como isso é visto hoje? Quais são as representações que se vê dos indígenas hoje? Há outros exemplos?</p> <p>E em relação às imagens que foram produzidas no exercício, o que elas revelam sobre a concepção de escola/educação hoje? Para além das imagens, quais ações estão sendo feitas no presente para garantir que no futuro essa escola seja mais próxima do que está sendo idealizado?</p> <p>E por fim, é importante ainda pensar sobre como compartilhar as imagens para garantir que elas cheguem ao futuro, assim como chegaram até nós os primeiros filmes produzidos pela humanidade. Será que apenas compartilhá-lo na internet ou guardar em um HD/DVD é suficiente?</p>
--	--

OFICINA 11: BALÕES DA MEMÓRIA

TEMA: cinema e memória	SUGESTÃO ETÁRIA: +7
ATIVIDADE: produção de entrevistas	PRODUTO: memórias que se passaram na escola
RECURSOS NECESSÁRIOS: câmera, tripé, microfone, notebook, televisão ou tela, projetor e caixas de som, balões	
DURAÇÃO: 180 min (2h30)	

MOMENTO	ATIVIDADE
PREPARATÓRIO 30 min.	<p>Partir de uma discussão no próprio grupo acerca das próprias memórias que se tem da escola com amigos, os(as) professores(as), outros funcionários e com o próprio espaço. Uma possibilidade é brincar com um balão por um tempo e com um determinado sinal, parar a brincadeira. Quem ficar com o balão, fala sobre a memória. Alguém pode ficar responsável por fazer anotações. A partir daí, pode-se elaborar juntos três questões para pautar uma intervenção em uma turma de alunos que estejam no último ano da escola.</p> <p>Assim como pode-se conhecer um pouco do passado através dos filmes, o cinema é também uma forma de guardar o presente para as próximas gerações. Mas é importante lembrar que as imagens surgem de escolhas que refletem ponto(s) de vista sobre a realidade. Desde a pergunta que é elaborada para uma entrevista, o enquadramento que é escolhido, o momento de gravar, tudo isso vai interferir na forma como quem assiste vai compreender essa memória. Por isso, é importante nesse primeiro momento, combinar de que forma a câmera será inserir na intervenção.</p>
OPERATÓRIO 90 min.	<p>Exercício “Balões-memória”</p> <p><u>As regras são:</u> Ir a turma escolhida (lembrando que deve haver um planejamento com a professora/coordenação da escola). Após a apresentação da ideia do exercício, propor a brincadeira: em um círculo jogar três balões de cores diferentes, por exemplo, rosa, amarelo e azul. Durante esse momento a câmera pode ficar livre ou no tripé no meio do círculo. A brincadeira para com o comando “ação”, e quem ficar com os balões tem que contar memórias a partir da questão elaborada no grupo</p>

	<p>correspondente a cada uma das cores. Um exemplo: Rosa: O que você leva da escola para sua vida? Amarelo: Qual a melhor lembrança com seus amigos? Azul: O que você aprendeu na escola que não vai esquecer?</p> <p>Nesse momento, a câmera pode estar direcionada a pessoa que fala, mantendo ou não o balão em quadro.</p> <p>Após todos os alunos da turma contarem pelo menos uma das memórias, assistir aos relatos juntos e o grupo que filmou pode comentar sobre suas escolhas nos enquadramentos, movimentos de câmera, etc. A montagem do filme pode ocorrer no grupo em outro momento (ver OFICINA 12: QUEBRA-CABEÇAS), mas é importante que se compartilhe o filme produzido com a turma participante.</p>
<p>REESTRUTURADOR 30 min.</p>	<p>O processo de relatar algo que se vive, contar uma memória não é diferente do processo de fazer uma imagem. Quando o grupo foi até a turma e gravou os colegas, foram escolhidas as perguntas para eles, onde colocar a câmera, o momento de gravar e ainda na montagem, será decidido o que vai ser usado e quais imagens/falas (ou trechos) serão descartados. Quando se conta uma história, assume-se também um ponto de vista, escolhe-se quais detalhes cabem melhor, quais imagens são mais significativas para descrever, quem participa delas, etc. Desse modo, fazer um filme – independente de ser documental ou ficcional – é também uma forma de construir a memória dos fatos, inventados ou que são dados de realidade.</p> <p>É preciso pensar também sobre como preservar essas memórias que foram coletadas. Será que apenas compartilhar na internet ou guardar em um HD/DVD é suficiente? Será que existe outra maneira de garantir que essas imagens não se percam?</p> <p>Para além das imagens, podemos refletir sobre como as memórias que foram elencadas no primeiro momento se relacionam com as memórias dos colegas, o que se pode dizer sobre a escola a partir delas?</p>

OFICINA 12: QUEBRA-CABECAS

TEMA: Montagem	SUGESTÃO ETÁRIA: +7
ATIVIDADE: construção de roteiro sem	PRODUTO: roteiro para edição das imagens
RECURSOS NECESSÁRIOS: notebook, televisão ou tela, projetor e caixas de som, fotos impressas de todos os planos que foram gravados no grupo, timeline de papel	
DURAÇÃO: 120/180 min (2/3 h)	

MOMENTO	ATIVIDADE
<p>PREPARATÓRIO 20 min.</p>	<p>Começar com um jogo que pode ajudar a entender um pouquinho da lógica de montar um filme. Chama-se “parte do todo”⁸⁸. Inicia-se definindo uma área de jogo. O primeiro jogador entra nessa área e assume um movimento contínuo que pode remeter a qualquer objeto ou organismo. Assim que outro jogador assimilar um significado para aquele movimento e tiver uma ideia para complementar o primeiro, ele entra na área e passa a compor o todo. O jogo segue até que todos os jogadores estejam na área compondo um único objeto/organismo completo.</p> <p>O “todo” final não necessariamente vai significar aquilo que o primeiro jogador sugeriu. Pode-se começar com um dinossauro e terminar com um liquidificador, pois cada jogador que compõe o todo acrescenta uma nova informação, que reflete no modo como se concebe o objeto ou organismo.</p> <p>A ideia é comparar o processo que se desenvolve nesse jogo com a montagem de um filme. Cada plano sozinho tem um significado, mas quando une-se a outro plano, ele vai poder ganhar um novo sentido. Por exemplo, mostra-se uma mulher chorando, andando num corredor. O espectador não vai saber aonde ela quer chegar, por que ela chora. Mas se é adicionado um segundo plano com outra pessoa sorrindo, o público pode estabelecer algumas relações. Essa pessoa pode ser um amigo que a mulher não vê há muito tempo, um parente... Isso foi percebido pela primeira vez pelo cineasta russo Lev</p>

⁸⁸ SPOLIN, V. Jogos teatrais na sala de aula. São Paulo: Perspectiva, 2008.

	<p>Kuleshov através de um experimento que ficou conhecido como “efeito Kuleshov”, no qual eram justapostos um close de um ator com outros três planos diferentes e em cada uma dessas sequências surgiu um sentido diferente. No Youtube podemos ver o experimento: https://www.youtube.com/watch?v=DwHzKS5NCRc&spfreload=5</p>
<p>OPERATÓRIO 80 min. ou + (dep. da quantidade de material)</p>	<p>Antes do encontro, recriar uma <i>timeline</i> como a dos programas de edição com folhas A4 coladas umas às outras ou com papel pardo. Separar um espaço na parte de cima para as imagens, abaixo para títulos e legendas e mais abaixo para as sugestões de música e narração. Tirar prints de cada vídeo produzido, colocar neles os nomes dos arquivos de vídeo que estão no computador e imprimir.</p> <p>Exercício “montagem quebra-cabeças” <u>As regras são:</u> Assistir juntos aos vídeos e selecionar entre os prints aquelas que vão compor o filme, colando na ordem desejada sobre a <i>timeline</i> de papel. Abaixo, vão as legendas (se necessário), música e narrações. Atenção! É importante separar um bom tempo para essa atividade, pois a ideia é que se possa ter um momento de lembranças e partilha de sensações.</p>
<p>REESTRUTURADOR 60 min.</p>	<p>A partir da <i>timeline</i>, é possível jogar os planos num programa de edição e assistir em sequência para construir uma ideia geral sobre o filme.</p> <p>Propor uma discussão a partir das escolhas das imagens: O que ficou de fora? Que sentido foi construído? O filme representa o processo de produção ao longo das oficinas? Para quem é destinado esse filme? Onde será compartilhado?</p>

ANEXO H – ARQUIVOS DE VÍDEO

(Disponíveis em DVD e na playlist do Youtube no link: <https://goo.gl/ErSSs9>)

Minutos Lumière produzidos no Grupo Matutino do CEMLM

Minutos Lumière produzidos no Grupo Vespertino do CEMLM

Minutos Lumière produzidos no Grupo da EBMJJC

Animações *pixilitation* produzidas no Grupo Matutino do CEMLM

Animações *pixilitation* produzidas no Grupo Vespertino do CEMLM

Animações *pixilitation* produzidas no Grupo da BMJJC

“Filme-memória” do Grupo Matutino do CEMLM: Um por todos, todos por um

“Filme-memória” do Grupo Vespertino do CEMLM: A importância da escola

“Filme-memória” do Grupo da EBMJJC: Nossas aventuras na escola

Oficinas de cinema: olhares e participação de crianças e jovens na escola