

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

ALESSANDRA COLLAÇO DA SILVA

**ARTE, MÍDIA E CINEMA NA ESCOLA:  
UM ENSINAR QUE (ME) ENSINA!**

Florianópolis  
2012



ALESSANDRA COLLAÇO DA SILVA

**ARTE, MÍDIA E CINEMA NA ESCOLA:  
UM ENSINAR QUE (ME) ENSINA!**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para banca examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Mônica Fantin

Florianópolis  
2012



**ARTE, MÍDIA E CINEMA NA ESCOLA:  
UM ENSINAR QUE (ME) ENSINA!**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Data da aprovação: 15/8/2012

**Banca Examinadora:**

---

Profa. dra. Célia Regina Vendramini  
Coordenadora do PPGE – UFSC

---

Profa. dra. Mônica Fantin  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Profa. dra. Adriana Mabel Fresquet  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Profa. dra. Aglair Maria Bernardo  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Profa. dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello  
Universidade Federal de Santa Catarina



*Dedico este trabalho  
a todas as pessoas  
que deixaram  
um pouquinho de si  
e levaram  
um pouquinho de mim  
durante esta trajetória!*





## AGRADECIMENTOS

Gostaria muito de agradecer à minha orientadora profa. dra. Mônica Fantin, pela paciência, tolerância e dedicação comigo e com este trabalho. Nossa relação foi de um intenso e extremo aprendizado para mim! Suas sugestões de leituras e escritas foram essenciais, e sua “orientação-pipa” me deu liberdade, mas também os freios dos quais eu precisava! Muito obrigada mesmo!

Gostaria de agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Universidade Federal de Santa Catarina, pela maravilhosa oportunidade de transformar minha experiência em um documento precioso e especial, e por me permitir aprender tanto com professores, colegas, aulas, textos, livros e “caminhadas na estrada do saber e não-saber”!

Gostaria de agradecer à profa. dra. Adriana Mabel Fresquet, profa. dra. Aglair Maria Bernardo e profa. dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello, por aceitarem o convite de formar a banca examinadora desse trabalho já na Banca de Qualificação e agora, na defesa, e pelos seus ricos encaminhamentos e sugestões, além das leituras atenciosas.

Agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelos 12 meses de bolsa que financiaram parte desta pesquisa e foram fundamentais!

Também gostaria de agradecer ao NICA – Núcleo Infância Comunicação e Arte, grupo de pesquisa que frequentei durante dois anos e às suas ricas contribuições e trocas entre colegas e amigos!

Agradecer ao Marcos Wiese e ao English Services pela contribuição importante na produção do abstract.

Gostaria de agradecer ao meu marido, André Gelslechter de Lima, meu amor, eterno companheiro e melhor amigo, que sempre torceu, apoiou, acompanhou, financiou, escutou e caminhou ao meu lado durante toda minha trajetória acadêmica no cinema e, agora, na Educação.

Gostaria de agradecer aos meus pais, Cristina e João Alberto, que sempre me levaram ao cinema e possibilitaram ser quem eu quisesse ser e sonhar o que quisesse sonhar. Agradecer por sempre me incentivarem em todos os aspectos da

minha vida, principalmente os artísticos. Por serem meus amigos e por enlouquecerem minha vida. Sem eles, não sou!

Gostaria de agradecer aos meus irmãos David e Leonardo, avós Regina e Teka e familiares queridos, todos contadores de histórias e super fãs do meu trabalho!

Também gostaria de agradecer aos meus sogros, Dilma e Arnaldo, segundos pais, por acreditarem tanto em mim e depositarem tanta fé, amor e carinho!

Gostaria de agradecer às amigas e amigos, e aos casais-amigos, que acompanharam esta trajetória como curiosos companheiros e fãs interessados! Obrigada!

E, por fim, gostaria de agradecer à Escola da Ilha e aos meus alunos, todos eles, que tanto me ensinaram e ensinam, e que me permitiram viver uma experiência incrível, que mudou minha trajetória de vida, meus objetivos profissionais e pessoais, e sou muito grata por isso!

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pictures of Garbage 2008 – Artista: Vik Muniz.....	49
Figura 2 – Criança desenhando.....	50
Figura 3 – Criança usando computador.....	54
Figura 4 – Criança usando filmadora.....	54
Figura 5 – The Guggenheim Museum Bilbao, Bilbao, Basque Country, Spain Gehry.....	61
Figura 6 – The Dancing House, Prague, Czech Republic.....	61
Figuras 7 e 8 – Fotos de uma das apresentações do Grupo Wrecking Crew Orchestra.....	62
Figura 9 – Os 13 alunos de 2008.....	134
Figuras 10, 11 e 12 – Alunos operando a câmara.....	135
Figuras 13, 14 e 15 – Alguns momentos da Oficina de Cinema em 2008.....	136
Figuras 16, 17, 18 e 19 – Alguns momentos da Oficina de Cinema em 2009.....	139
Figuras 20, 21 e 22 – Alguns momentos da Oficina de Cinema em 2010.....	142
Figuras 23, 24, 25 e 26 – Alguns resultados dos exercícios de Fotografia da Oficina de Cinema em 2011.....	146



## RESUMO

O presente trabalho procura refletir sobre a relação entre arte, mídia e cinema na escola e tem como objetivo identificar pistas de uma possível proposta de ensino sobre cinema na escola incluindo o uso das tecnologias e da produção audiovisual na perspectiva da mídia-educação. Configurando-se como uma pesquisa qualitativa com estudo de caso, o problema de pesquisa diz respeito à pergunta “Como usar o cinema em sala de aula?” e, para tal, analisa quatro propostas sobre cinema e educação na escola e discute uma experiência singular, visando a traçar características comuns entre si e revelando traços de um ensinar que também (nos) ensina. O trabalho possui referências nos estudos de mídia-educação (David Buckingham, Pier Cesare Rivoltella e Mônica Fantin), nos estudos de cinema como escrita do movimento (Arlindo Machado, Ismail Xavier e Alain Bergala), nos estudos da arte (Jorge Coli e Tom Wolfe) e nos trabalhos de Henry Jenkins e Adriana Fresquet. Ao final, apresenta uma proposta de ensino, a Oficina de Cinema, como possibilidade de inserção curricular para trabalhar o cinema e sua articulação com a arte e a mídia em sala de aula.

**Palavras-chave:** arte, cinema, educação, ensino-aprendizagem, mídia, mídia-educação.



## ABSTRACT

The aim of this study is to reflect on the relation between art, media and cinema in schools seeking to identify a potential proposal for the teaching of cinema in schools, including the use of technologies and audiovisual production from the media education perspective. Configured as qualitative research with a case study, the issue addressed deals with the question: “How can cinema be used in the classroom?” To this aim, four proposals related to cinema and education in schools are analyzed and a particular experience is discussed in order to determine common characteristics between them and reveal the outline of a strategy to teach others while also teaching ourselves. This research is based on media education studies (David Buckingham, Pier Cesare Rivoltella and Mônica Fantin), the study of cinema as writing in motion (Arlindo Machado, Ismail Xavier and Alain Bergala), art studies (Jorge Coli and Tom Wolfe) and the work of Henry Jenkins and Adriana Fresquet. Finally, a teaching strategy - *Cinema Workshop* - is proposed, which could be incorporated into the school curriculum in order to work with cinema and its articulation with art and media in the classroom.

**Keywords:** art, cinema, education, teaching-learning, media, media education.





## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>9</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>11</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>13</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>15</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>Capítulo 1 .....</b>	<b>35</b>
Educação, Arte, Mídia e Cinema .....	35
1-1 A educação como experiência .....	35
1.1 Alguns olhares sobre a arte .....	45
1.2 A arte como disciplina nos PCN e suas possibilidades .....	50
1.3 Mídia-educação e a convergência entre arte, mídia e educação .....	54
1.4 A arte e a mídia na cultura da convergência .....	58
1.5 O cinema – escrita do movimento .....	73
<b>Capítulo 2 .....</b>	<b>86</b>
Cinema e educação: propostas no contexto escolar .....	86
2.1 Cinema e educação.....	87
2.2 Algumas propostas no contexto internacional.....	91
2.2.1 Alain Bergala e sua “hipótese-cinema” .....	92

2.2.2 O Programa JCE/Juventude-Cinema-Escola de Portugal .....	104
2.3 Algumas propostas no contexto nacional.....	109
2.3.1 <i>Cinead</i> – Um cinema para aprender e desaprender .....	114
2.3.2 Cinema na escola: proposta de percurso educativo.....	120
2.4 Quatro propostas e “alguma coisa” em comum.....	125
2.5 Outras propostas de educação audiovisual .....	126
2.5.1 Mapeamento de experiências de Educação Audiovisual Popular .....	126
<b>Capítulo 3 .....</b>	<b>130</b>
A disciplina de Arte como experiência para aprender e ensinar cinema .....	130
3.1 Um relato de experiência na Escola da Ilha .....	130
3.1.1 A disciplina de Artes – música, plásticas, teatro e cinema ....	131
3.1.2 A Oficina de Cinema na Escola da Ilha .....	132
3.2 Cinco propostas e “alguma coisa” em comum.....	150
<b>Capítulo 4 .....</b>	<b>153</b>
Uma proposta de Oficina de Cinema no currículo escolar .....	153
4.1 Proposta de Oficina de Cinema inserida na disciplina obrigatória Artes.....	154
4.1.1 Esboço de Plano de Ensino .....	154
4.1.2 Competências gerais .....	156

4.1.3 Articulações entre os conteúdos .....	157
4.1.4 Conhecendo melhor algumas estratégias .....	167
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>174</b>
Referências.....	183
Filmografia .....	190
<b>ANEXOS.....</b>	<b>191</b>
Anexo 1 – Filmografia – detalhamento.....	191
Anexo 2 – Exemplo de Cronograma de Atividades.....	199
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>204</b>
Apêndice 1 – Planejamento Anual 2011 .....	204
Apêndice 2 – Estrutura da Narrativa Clássica .....	208
Apêndice 3 – Auto-avaliação dos Alunos.....	211



*"A vida é maravilhosa quando não se tem medo dela."*  
(Charles Chaplin)



## INTRODUÇÃO

Com a intenção de situar um pouco a trajetória que motivou esta pesquisa, começarei com uma narração do caminho percorrido<sup>1</sup>.

Entre 2008 e 2011, fui professora de uma escola particular em Florianópolis (Santa Catarina – Brasil) e dei aulas para alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, com idades entre 12 e 17 anos, que escolheram a oficina de Cinema, entre três opções de oficinas oferecidas (as outras eram Plásticas e Cênicas) para cursar a disciplina obrigatória de Artes.

O objetivo da oficina de Cinema, de acordo com a proposta da escola, era possibilitar que os alunos pudessem se expressar através do audiovisual fazendo uso de técnicas e da linguagem cinematográfica e, desta forma, na perspectiva do cinema, ter a oportunidade para a descoberta, o conhecimento e a análise crítica da produção cultural e artística do homem, ao longo de sua história e em sua rica diversidade.

Iniciei minhas atividades quando ainda estava no Curso de Cinema da Universidade Federal de Santa Catarina, e foi a partir desta experiência na escola, tão enriquecedora para minha formação profissional e pessoal, que decidi pesquisar a relação entre cinema e educação, no Trabalho de Conclusão de Curso, com o título “Cinema e educação: uma experiência na Escola da Ilha” (SILVA, 2010).

Nesta experiência de quatro anos como professora, percebi que a formação em cinema era insuficiente para lidar com as questões pedagógicas que envolviam o contexto educativo. Tinha dificuldade em lidar com situações como problemas e dificuldades de aprendizado, falta de interesse, falta de comprometimento, avaliação, notas, cumprimento de metas e prazos, e também percebi a importância e a necessidade de promover uma formação de alunos críticos e reflexivos diante do conteúdo audiovisual disponível pelas mídias.

---

<sup>1</sup> O texto utiliza a narração em primeira pessoa do singular para se referir às experiências pessoais e primeira pessoa do plural quando implica elaboração coletiva.

Como eu poderia ajudá-los a ter um pensamento reflexivo diante do que assistem e produzem? Como torná-los realizadores e espectadores críticos? Como eu poderia contribuir para a educação, ampliando seu olhar sensível e seu repertório, muitas vezes formado apenas pelo cinema de circuito comercial?

Diante destas reflexões, me deparei com questões comuns de pesquisas na área da Educação. Compreendi que, como professora, deveria me preocupar não somente em ensinar as técnicas e seu uso, mas também como estas técnicas e uso poderiam favorecer a formação do aluno e potencializar suas habilidades, conhecimentos, e o pensamento reflexivo e crítico de si e de sua relação com o mundo. Com esta inquietação, procurei no Mestrado algumas respostas.

Entrei no curso de Cinema querendo fazer filmes, mas saí querendo ensinar a fazer filmes. O cinema, por ser uma produção essencialmente *coletiva*, permite que eu me sinta também realizadora, através dos meus alunos. E o cinema, para mim, não é nem nunca foi somente fazer filmes, mas transformar em imagens meus pensamentos, sentimentos, palavras, ideias, histórias e reflexões sobre as coisas, pessoas e o mundo à minha volta. Sempre acreditei que fosse uma forma de me expressar, de comover as pessoas, contar minhas próprias histórias, mesmo que a “projeção” fosse apenas na sala escurecida da minha própria casa, e que meu público fosse apenas minha própria família e meus amigos. Se eu pudesse compartilhar esta alegria e paixão com meus alunos, a de possibilitar a capacidade de se expressarem em vídeo, acredito já estar cumprindo um papel importante na Educação.

Jerome Bruner diz que nossas experiências são estruturadas em formato de histórias, nas quais “[...] representamos nossas vidas (para nós mesmos e para os outros) na forma de narrativa e onde nos identificamos e construímos nossas identidades” (2011, p. 45) Para ele, é de extrema importância desenvolver uma sensibilidade narrativa, ou teremos problemas em identificar nossa personalidade e nosso lugar no mundo.

A habilidade de “contar histórias” precisa ser desenvolvida, pois “[...] para que a narrativa se transforme em um instrumento da mente no lugar da produção de significado, é preciso lê-la, produzi-la, analisá-la, entender seus mecanismos,



sentir seus usos e discuti-la” (2011, p. 45) Ou seja, se considerarmos o cinema uma forma de narrativa visual, possibilitar que os alunos desenvolvam esta habilidade narrativa, de contar suas próprias histórias, seja em texto, seja um vídeo, faz parte de sua formação, pois é também possibilitar que encontrem seu lugar no mundo, através da construção de identidade.

Sei que, para iniciar uma pesquisa acadêmica num curso de mestrado e me distanciar de uma “conversa de bar” ou “diário de bordo”, é preciso partir de algum conceito mais bem fundamentado para falar de cinema, ainda que seja uma tarefa difícil, já que muitos autores partem de diferentes perspectivas para responder à pergunta “O que é cinema?”.

Fantin (2006), que tem pesquisado a relação entre cinema e educação, em sua tese de doutorado – para responder a esta e a outras perguntas relacionadas ao cinema, como: “se é arte, entretenimento ou cultura? Se é narrativa, dispositivo, linguagem? Ou ainda instrumento, meio ou fim?” –, destaca que, mesmo percorrendo toda sua trajetória de mais de cem anos, seria difícil encontrar respostas definitivas, “[...] dado o grande número de teorias explicativas sobre diversas formas de pensar o cinema, sua estrutura, linguagens e significados em relação ao espectador” (FANTIN, 2006, p. 100).

Embora seja difícil, não significa que eu não possa me identificar com algumas definições, e mais importante que identificar é saber: quais delas são necessárias para conceituar o cinema do qual quero falar na minha pesquisa? As direções são várias, mas farei uso da mesma concepção de Fantin (2006), que acredita na aproximação de quatro possibilidades para conceituar cinema, que se encaixam perfeitamente com a proposta desta pesquisa.

O cinema neste trabalho será considerado como **arte**, já que a origem desta pesquisa é na disciplina obrigatória de Artes, e a capacidade de reflexão, expressão e apreensão das coisas, das pessoas e do mundo é fundamental neste contexto. Também será considerado o cinema como *indústria*, pois o curso de Cinema me ensinou muito mais a *pensar sobre* do que me ensinou a fazer cinema, e é neste pensar que se situa um mercado gigantesco em torno desse fazer. Seguindo padrões mercadológicos, não há como fazer cinema sem financiamento,

porém em países emergentes como o nosso, diante de vários belos exemplos em todo mundo, é possível, sim, fazer cinema, mesmo sem seguir os padrões mercadológicos.

Glauber Rocha, cineasta brasileiro, idealizador de um movimento cinematográfico que ficou conhecido como “Cinema Novo”, de acordo com Vanoye (2008), defendia que era possível fazer cinema sem depender de financiamento ou mercado, buscando uma identidade própria e usando o cinema para problematizar questões sociais e políticas do Brasil. E, assim como ele, muitos outros cineastas pelo mundo, como Godard na França, acreditavam e defendiam um cinema de autor, engajado politicamente, explorando a criatividade, a experimentação e problematizando realidades do seu país, através de construções que se distanciavam das tradicionais narrativas hollywoodianas.

Esse cinema de arte ou de autor, por não pretender seguir um padrão mercadológico e por não ter a pretensão de atender às demandas de mercado, muitas vezes acaba sendo excluído do circuito comercial, espaço no qual os estudantes (e a população em geral) têm acesso aos filmes. Muitas vezes, é um cinema que realmente vale a pena conhecer, e precisamos nos *educar para apreciar*, como afirma Xavier (2008), já que estamos tão acostumados e condicionados a assistir e (geralmente) gostar somente de uma forma narrativa de cinema, às vezes a única que conhecemos.

Nesse sentido, o uso do cinema<sup>2</sup> do cinema numa disciplina de Artes, através do fazer, pode contribuir para o despertar de um novo olhar e ser uma oportunidade de acesso a esse outro cinema. Isso não significa excluir o repertório formado pelos alunos, mas aproveitá-lo, problematizá-lo e ampliá-lo.

Xavier (2008) diz que não há limites para um cinema de arte/autor ou de indústria ou de qualquer tipo, pois esta reflexão dependerá sempre da experiência sensível do espectador, mesmo em filmes que seguem padrões mercadológicos. O autor diz que um filme americanizado, por exemplo, pode não permitir

---

<sup>2</sup> A concepção de uso utilizada neste texto diz respeito à imensa diversidade de trabalhos que são possíveis de realizar com o cinema na escola. A intenção não é somente utilizar o termo com uma abordagem utilitarista e instrumental, mas também criativa, crítica e reflexiva como prevê a perspectiva da mídia-educação.

sozinho esta abertura e ampliação do olhar, mas, com a devida mediação, e destacados os pontos importantes para discussão, problematizando-os, seria possível fazer um trabalho pedagógico com qualquer tipo de filme. Para ele, “[...] o cinema que ‘educa’ é o cinema que faz pensar. Não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco” (XAVIER, 2008, p. 15).

Além de arte e indústria, o cinema também será considerado como *dispositivo*, pois é importante considerar, como educadora, a relação que os alunos têm com os filmes e produtos audiovisuais a que assistem, tanto na sala de exibição quanto em outros meios, como o computador, televisão e celular.

E, por fim, o cinema também será considerado como *linguagem e narrativa*, já que é através dela, dominando suas regras e gramática de códigos e elementos específicos, que o fazer cinema na escola é possível.

Metz afirma que o “[...] cinema não é uma língua, mas uma linguagem”, pois, assim como a linguagem literária, cujo material de expressão é a escrita, a linguagem cinematográfica também possui um conjunto específico de mensagens, cujo material de expressão “[...] compõe-se de cinco pistas ou canais: a imagem fotográfica em movimento, os sons fonéticos gravados, os ruídos gravados, o som musical gravado e a escrita” (apud STAM, 2003, p.132).

Porém, ainda que o cinema tenha seus próprios “[...] meios materiais de expressão cinematográfica (câmera, filme, luzes, trilhos para travellings, estúdios de som) e seus próprios procedimentos audiovisuais” (STAM, 2003, p.140), com o desenvolvimento de novas tecnologias a noção de espectador se modificou. Se antes era considerada “passivo”, agora o espectador passou a ser mais interativo, com o uso do computador, internet, videogames, celulares, etc. Além disso, o impacto das novas tecnologias sobre o cinema tornou algumas teorias, até então escritas, insuficientes para explicar certas questões.

Com o surgimento das câmeras digitais e da edição digital, produções de baixo orçamento se tornaram possíveis, com facilidade na montagem e ampla distribuição na internet, resultando numa espécie de “comunicação transnacional”, na qual usuários trocam conteúdos entre si ao redor do mundo.

Graças à fibra ótica, podemos começar a imaginar um “telecinema”, a capacidade de ver ou de baixar da rede um imenso acervo de filmes e de materiais audiovisuais. A mudança para o digital possibilitou a infinita reprodutibilidade sem perda de qualidade” (STAM, 2003, p. 353-354).

E hoje, computadores de mesa são capazes de produzir longas-metragens, e as colaborações criativas entre locais geograficamente dispersos começaram a “pipocar” pelo mundo.

Além disso, as novas tecnologias possibilitaram mesclar práticas novas com as de vanguarda, pois “[...] as contemporâneas tecnologias de vídeo e computação propiciam o entrecruzamento dos meios” (ibidem). No lugar da “estética da fome” dos anos 1960, realizadores com baixos orçamentos podem formular novas experiências visuais, atingindo beleza e efeitos estéticos com custos mínimos. As novas ferramentas multiplicam as possibilidades audiovisuais, e “[...] caberá aos espectadores decidir o que as imagens têm em comum ou em que sentidos são conflitantes; a eles cabe efetuar a síntese latente no material audiovisual” (ibidem).

Neste sentido, a Oficina de Cinema, inserida na disciplina de Artes, abrange muito mais do que foi específico do cinema tempos atrás, pois, além de percorrer as técnicas cinematográficas em diversas etapas: produção de roteiro, *storyboard*, gravações e edição, em cada ano, outras técnicas e formas de exercitar a capacidade de se expressar através do audiovisual foram ampliando a abordagem, como veremos mais adiante.

Mais do que fazer vídeos narrativos, as aulas vão além, pois lidam com todas as *mídias* disponíveis: televisão e linguagens do videoclipe, propaganda comercial e vídeo-reportagem; computador e seus *softwares* de edição de texto, imagem e vídeo, além da internet e portais de postagem de vídeos, como o *Youtube*; celulares, máquinas fotográficas e filmadoras digitais; *pen-drives*, DVDs e CDs para armazenar arquivos, ou seja, uma verdadeira *convergência digital*.

No contexto de uma sociedade midiaticizada, em que professores nem sempre são capacitados para lidar com as

mídias, conforme demonstram inúmeras problematizações e pesquisas na área da Educação, propostas de ensino com mídias parecem se fazer extremamente necessárias, como estudos no campo de mídia-educação nos mostram (BELLONI, 2009; FISCHER, 2008; GIRARDELLO E FANTIN, 2009).

Ainda que se parta de uma experiência pessoal, o uso das tecnologias e a incorporação das mídias no ensino também pode ser trabalhado através de uma disciplina de Artes, na qual é possível usar todos os tipos de mídia disponíveis para expressão, produção e exploração de ferramentas e produtos midiáticos já integrados ao cotidiano dos alunos. No entanto, muitas vezes esse uso não tem um teor educativo.

Diante disso, o grande desafio que aparece como *problema de pesquisa* é o uso do cinema, no qual as mídias e as artes se convergem, em sala de aula, com crianças e adolescentes. *Ou seja, não é suficiente só apontar a necessidade de utilizá-lo, já discutido em diversas pesquisas, mas é importante tentar sistematizar uma “forma de fazer” no contexto escolar, na perspectiva de uma aprendizagem reflexiva, a partir das experiências com filmes, e através da apreciação e produção.*

De tal problema, surgem as *questões da pesquisa*: 1) como ensinar o cinema articulando técnicas, mídia, arte, expressão e pensamento crítico?; 2) a partir de algumas propostas de cinema na educação, é possível sistematizar ou criar uma proposta de trabalho para o uso do cinema em sala de aula articulada com a disciplina curricular de Artes?; 3) é possível enfatizar uma proposta didática de cinema na sala de aula com foco na produção de audiovisual?

Diante de tais questões e da lacuna sobre educação no currículo do Curso de Cinema, o que antes parecia intuitivo na minha prática em sala de aula começou a ganhar fundamentação nas aulas do mestrado, e entendi que minhas inquietações estavam associadas ao campo da *mídia-educação*. As concepções de mídia-educação são várias, e Fantin (2006) elegeu principalmente as de Rivoltella como principais em sua pesquisa.

A mídia-educação se revela numa teoria e prática de fazer-refletir educação com os meios, através dos meios e sobre os meios, e possui como enfoque principal a construção do pensamento crítico. Tal pensamento crítico se traduz em duas dimensões: uma que significa a capacidade da metarreflexão (saber do saber, ter consciência da estratégia que utilizou e colocar isso em jogo quando conhece) e a capacidade do questionamento (saber fazer perguntas, pois quando se faz perguntas se compreende a questão); e outra que significa a capacidade de saber fazer análise de textos (analisar, refletir, apreciar, comentar) e a produção (fazer mídias através de aprendizagem colaborativa, de resolução de problemas e de co-investigação). (FANTIN, 2006, p. 98)

A partir do pressuposto de que estamos sendo educados por imagens, tornando o cinema e os produtos de consumo audiovisuais produzidos numa cultura das mídias, protagonistas dos processos culturais e educativos, é preciso pensar em como redimensionar o papel da escola diante da cultura das mídias.

Os fundamentos da mídia-educação ou de uma educação com, sobre e através dos meios podem contribuir com as questões desta pesquisa no sentido de refletir e teorizar minha experiência como professora, atuando na educação, e como profissional formada em cinema, atuando na área do audiovisual.

Assim, o *objetivo geral* da pesquisa é identificar pistas de uma proposta de ensino de cinema na escola, incluindo o uso das tecnologias na perspectiva da mídia-educação e da convergência entre arte-mídia-cinema. E os *objetivos específicos* dizem respeito a: problematizar o uso que os jovens fazem das mídias em sala de aula e no dia a dia; analisar possibilidades de como potencializar o cinema na disciplina de Artes; discutir propostas de fazer cinema na escola que contribuam para o pensamento crítico e reflexivo, além de outros caminhos para usar a mídia em sala de aula; e, por fim, contribuir para a pesquisa acadêmica no campo da Mídia-Educação e do Cinema.

Para tentar responder às questões e alcançar os objetivos propostos, a metodologia de pesquisa situa-se na

abordagem da pesquisa qualitativa, aproximando-se de um *estudo de caso*, já que “[...] investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real”, onde “[...] os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p. 39). Esse entendimento foi útil para os propósitos desta pesquisa na medida em que servirá para *sistematizar e refletir minha própria experiência*, articulada com a análise de outras experiências semelhantes a partir do olhar de teóricos sobre o assunto. Além disso, cabe destacar que, por ser uma experiência específica, não pretende generalizações, embora algumas reflexões possam ser ampliadas para outros contextos.

O caso a ser estudado será aprofundado no Capítulo 3 e envolve a experiência da Oficina de Cinema oferecida na disciplina de Artes numa escola particular de Florianópolis-SC no período de 2008 a 2011, com turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio, com alunos com idade entre 12 e 18 anos.

Bogdan e Bikle (1994) nos falam da pesquisa qualitativa e das inúmeras abordagens teóricas, entre elas a fenomenologia, que é definida justamente pelo ponto de vista do investigador. São múltiplas as formas de interpretarmos as nossas experiências e as dos outros, por isso “[...] a realidade não é mais do que o significado das nossas experiências”, ela é “socialmente construída”.

A experiência humana é mediada pela interpretação. Nem os objetos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio, ao invés, o significado lhes é atribuído. (BOGDAN E BIKLE, 1994, p. 55)

Sabemos da dificuldade e do quão ousado e arriscado é refletir sobre a própria prática, mas pretendo me distanciar o máximo possível da experiência de professora, buscando o olhar de pesquisadora, no sentido de uma reflexão crítica, ainda que certas pesquisas só “comecem” depois do fim. É “[...] impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e

tentar ver indícios do que ainda não era e que passou a ser” (AMORIM, 2004, p. 11).

A pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas. A primeira se refere aos estudos teóricos, envolvendo a pesquisa bibliográfica e revisão de literatura sobre o objeto de estudo e sobre a escola como instituição responsável pela educação formal e cultural; a trajetória da disciplina de Artes na escola, e o uso do cinema como uma alternativa possível, além de abordar os conceitos de arte, arte-mídia, cultura da convergência e mídia-educação.

Na segunda etapa, foi feita uma análise documental de propostas e experiências educativas que tratam da relação entre cinema e escola no Brasil e no exterior.

A terceira etapa se constitui de um estudo de caso, no intuito de analisar e refletir criticamente sobre uma experiência, bem como fazer o exercício de teorizar práticas educativas realizadas na Oficina de Cinema, lecionada na disciplina de Artes em uma escola em Florianópolis.

E, na quarta etapa, busquei identificar pistas de uma possível proposta de ensino de cinema na escola, fazendo uso das novas tecnologias na perspectiva da convergência digital e/ou arte-mídia, vinculados ao saber, fazer, pensar e refletir sobre cinema na escola.

Diante do exposto, o trabalho está assim organizado:

Na **Introdução**, buscamos narrar as motivações e trajetórias desta pesquisa, as questões levantadas, os objetivos e a metodologia, no intuito de situar o trabalho.

No **Capítulo 1**, buscamos fundamentar os conceitos básicos levantados por esta pesquisa, transitando entre educação, mídia-educação, cultura da convergência, arte-mídia, percurso da disciplina de Artes no Brasil e cinema.

No **Capítulo 2**, procuramos situar as possíveis propostas de uso do cinema na escola, na perspectiva da mídia-educação, nos contextos internacional, nacional e local, com o intuito de posteriormente analisar a experiência do estudo de caso proposto, problematizando questões, semelhanças e diferenças.

No **Capítulo 3**, apresentamos um relato de experiência como estudo de caso, percorrendo a trajetória da Oficina de Cinema na disciplina de Artes, desenvolvida numa escola em Florianópolis no período de 2008 a 2011, levantando questões



refletidas no decorrer do trabalho. A intenção é dialogar com as experiências descritas no Capítulo 2 para apontar pistas de uma possível abordagem ou sistematização de uma proposta para uso do cinema em sala de aula.

O **Capítulo 4** apresenta uma proposta de ensino de cinema na escola, como forma de contribuir com a discussão na área, para, então, tecermos as considerações finais.



## Capítulo 1

### Educação, Arte, Mídia e Cinema

Neste primeiro capítulo, partirei de alguns autores para falar sobre educação, na perspectiva da experiência, entre outros aspectos. Em seguida, problematizarei a questão da arte e farei um percurso sobre a disciplina de Artes no currículo escolar, como era e o que abrange hoje nos Parâmetros Curriculares Nacionais, permitindo o uso e ensino de cinema e do audiovisual em sala de aula como forma de expressão artística. Em seguida, situo o conceito de mídia-educação, para então falar sobre a cultura da convergência e a arte-mídia, finalizando o capítulo com um panorama sobre o cinema.

#### 1-1 A educação como experiência

*“A educação não é uma fórmula e escola, mas sim uma obra de vida!”*  
Célestin Freinet

Diante de tantas conceituações sobre educação, qual escolher? Sobre qual delas falar? E como seria possível distanciar-me, se estudar sobre educação revela tanto de nós mesmos? Como não se identificar e ter que procurar total distanciamento, quando cada leitura, cada voz, provoca um profundo processo de autoconhecimento?

Por essa razão, este texto é um experimento de escrita entre meu “eu” e o mundo. É um ensaio, uma tentativa, um exercício. É uma experiência! É tentar falar sobre educação pela perspectiva de determinados autores, e pela prática de lecionar como professora de Cinema na disciplina de Artes. É um relato de descoberta e transformação, pois não há como continuar a mesma depois de “ouvir” tantas vozes diferentes que pareciam e parecem falar de mim e da minha vida ou, no caso, sobre educação. Às vezes, penso que não escrevo, “psicografo”, pois, ao estar diante de tantas “vozes”, fica difícil distinguir qual é a minha própria e quais integram meu discurso tão contagiado por todas elas!

Larossa (2002) diz que a experiência está associada à vida humana, ao olhar, ouvir, pensar, silenciar, passear, viajar. A experiência é única e singular e, quando transformada em ciência, torna-se experimento, não mais experiência. Seria esta a definição para esta pesquisa?

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo **dar sentido** ao que somos e ao que nos acontece. (LAROSSA, 2002, p.21)

A seguir, descrevo alguns casos em que tais questões se evidenciam.

### **Caso 1 – O mistério do conselho de classe**

Sempre tive curiosidade em saber o que acontecia no famoso conselho de classe, que é entendido como um espaço de análise e discussão pedagógica, mas jamais imaginei que ele era utilizado, muitas vezes, apenas para falar dos alunos *indisciplinados*.

Percebi que muitos alunos criticados em outras disciplinas, com notas baixas e desinteressados pelas suas matérias, julgados “indisciplinados”, às vezes eram os mais comprometidos, curiosos e criativos nas aulas de Artes. E nem sempre os julgados “disciplinados” eram os mais interessados em Artes. Seria possível, então, julgar? Alguma coisa estava errada!

Se atualizarmos o pensamento de Kant (1999), talvez os outros professores devessem (como muitos já fazem) desistir do aluno “indisciplinado”, pois estava “perdido”, desrespeitava os colegas, não entregava trabalhos, um “selvagem”, talvez, mas e para mim? Em Artes, o aluno era outro, com um potencial enorme, pois demonstrava uma habilidade incrível de se expressar em vídeo. Havia ali uma grande oportunidade de

mostrar para este aluno que ele era habilidoso, e só precisávamos encontrar uma maneira de aproveitar sua “experiência sensível”, seu intelecto, suas habilidades diante de desafios e coisas que para ele eram interessantes.

Bergala diz que introduzir a arte na escola é romper com normas clássicas, instituídas no ensino e na pedagogia e que “[...] deve permanecer na escola como uma experiência ‘à parte’” (2008, p. 29-31). Talvez por isso, os alunos indisciplinados, diante de certas normas rígidas e permanências escolares, quando se encontram com a arte e com a possibilidade de criação e de certa liberdade, agem de forma diferente.

A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do “fazer” e sem contato com o artista, o profissional, entendido como corpo “estranho” à escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais. (BERGALA, 2008, p. 30)

Talvez por eu ser também realizadora e profissional do cinema, uma “artista amadora”, quem sabe, essa “distância” com os alunos era quase inexistente. Na experiência da escola, éramos todos aprendizes experimentando o cinema de alguma forma. Por esta razão, é importante também trazer e atualizar alguns pensamentos de Freinet, na primeira metade do século XX.

O problema essencial da nossa educação não é de modo algum o “conteúdo”, mas a preocupação essencial que devemos ter de fazer a criança sentir sede! Então a qualidade do conteúdo seria indiferente? Só é indiferente para os alunos, que na escola antiga, foram treinados a beber, sem sede, qualquer bebida! (FREINET, 2004, p. 18)

Para Freinet, é necessário fazer o aluno sentir “sede”, ou seja, provocar a curiosidade e o interesse, para então atuar de acordo com as necessidades que os alunos apresentam. O autor defende o trabalho com prazer, aquele ao qual nos “[...] dedicamos com entusiasmo, por ser nossa condição de vida, e a qual, como toda obra de vida, damo-nos completamente” (2004, p. 23), Talvez resida aí a explicação para a motivação dos alunos, julgados indisciplinados, mas que se autodisciplinam quando estão interessados na aula.

Você já notou como as crianças, em casa ou na escola, são ajuizadas e fáceis de suportar quando estão totalmente ocupadas numa atividade que as apaixona? O problema da disciplina já não se coloca – basta organizar o trabalho que a entusiasma. (FREINET, 2004, p.136)

Neste sentido, a partir da minha experiência como professora, é impossível não me identificar com esse aspecto do pensamento de Freinet, pois na prática aconteceu justamente isso, alunos considerados indisciplinados, agindo com total disciplina na Oficina de Cinema. Mas, ao mesmo tempo, questiono-me, e quando forem esgotadas todas as possibilidades? Como contornar a falta de interesse do aluno, mesmo numa disciplina que estimule a expressão artística? Será que não é possível haver sempre a possibilidade de uma nova estratégia<sup>3</sup>?

---

<sup>3</sup> Ver tese doutorado de Roselete Fagundes de Aviz de Souza (2012), com título *Khilá! (Des)encontros da voz na travessia Brasil-Moçambique*, que propõe um *professor-viajante*, que não sabe exatamente para onde vai e o que busca, mas que permanece apaixonado em ir e buscar algo. Uma postura de desapego, desaprendizado, desencontro, descompromisso e de incertezas, talvez, mas também de alguém interessado na educação, com uma postura de liberdade diante do convite de mudança. Postura de “ser no fazer, a partir do fazer”.

## **Caso 2 – Quanto de selvagem há na arte?**

Kant diz que “[...] se deixar o homem seguir sua vontade na juventude, conserva selvageria por toda a vida!” (1999, p.14), mas quanto de mal há nisso? Há realmente um problema em permitir que o homem cresça sem limites? E se crescer, não é capaz de se transformar?

Acredito que é justamente essa autenticidade e resistência às regras que devemos explorar em certas experiências de ensino. E acho que é disso que Nietzsche (2003) fala em seus escritos sobre educação. Explorar talvez o que há de “selvagem” em nós. Experimentar o mundo, ter opinião própria, refletir sobre a própria opinião. Não apenas copiar e reproduzir, mas também criar, pensar, descrever, desaprender. Experimentar um jeito novo de ensinar e educar, e um jeito novo de aprender, a partir da própria experiência. Do erro e acerto, feito de inúmeras tentativas. Talvez o desvio como método, como diria o filósofo Walter Benjamin (1996).

Nessa perspectiva, a educação não é algo fechado e completo, mas depende de uma constante transformação, de tentativa, experiências, reflexões. Kant afirma que “[...] a espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem à humanidade. Uma geração educa a outra” (1999, p. 12). Porém se educação é “[...] o cuidado, disciplina e instrução desde a infância (conservação, trato)”, uma criança rebelde, órfã e/ou abandonada não pode se tornar um adulto habilidoso e feliz, quando tiver a oportunidade de ser cuidada, instruída e disciplinada por outros, muitas vezes após o período da infância? Um adulto que saiba conviver em sociedade e possa contribuir para democracia tão desejada por Dewey (apud PAGNI, 2007)? Alguém criativo que possa se expressar através da arte e contribuir com a cultura? Ou alguém que crie seu próprio mundo e nele se faça significar? Os artistas que conhecemos, brilhantes e transgressores, não foram muitas vezes taxados de loucos e indisciplinados?

Talvez entre aqui o verdadeiro papel da arte produzida pela humanidade. Arte como liberdade e autonomia do sujeito e de um pensamento e espírito livre (NIETZSCHE, 2005). Ser apenas alguém diferente do que se espera e desligar-se de uma

opinião correta, mesmo que essa opinião seja o próprio desligamento!

Bruner (2011, p. vii) diz que o objetivo das escolas é sempre contraditório, já que, em parte, “[...] deveria ser simplesmente reproduzir a cultura”, inculcando nos alunos os valores, normas, padrões e comportamentos da sociedade em que vivem, mas, por outro lado – continua o autor –, a escola também deveria ter a preocupação de “[...] preparar os alunos para lidarem com o mundo em mutação no qual estarão vivendo”, pois “[...] a cultura molda a mente” e é ela que “[...] nos dá um conjunto de ferramentas com as quais construímos não apenas nossos mundos, mas nossas próprias concepções de nós mesmos e de nossas capacidades” (ibidem, p. viii).

Talvez tudo o que exista de artístico no ser humano seja justamente do selvagem que não foi reprimido. Do selvagem que foi libertado com questionamentos. E das experiências de vida, onde não há culpados, pois a “vida” é muito maior que nós mesmos! Afinal, é necessária a “aventura da vida” (FREINET, 2004, p. 57).

### **Caso 3 – Uma estranha no ninho (ou rebanho)**

Se foi no Renascimento que o homem desenvolveu uma nova percepção sobre a relação com o mundo e com os outros homens, colocando a “dúvida” no lugar da certeza, na Modernidade essa relação foi direcionada para uma percepção útil, objetiva, clara e eficaz. Pessanha nos fala que “[...] às vezes não sabemos que somos o que somos, agimos e pensamos da mesma maneira como agimos e pensamos, e valorizamos as coisas que valorizamos, em grande parte porque somos o resultado de uma tradição” (1993, p. 10).

O sujeito do Renascimento, aquele que valorizou a si mesmo e ciência, e o sujeito da Modernidade, criador de uma sociedade civilizada (CAMBI, 1999), foram responsáveis pela criação das universidades, escolas, lugares do saber, que exigiam (e ainda exigem) certos perfis e padrões de comportamento. Também foram responsáveis pela criação das boas maneiras, como e o que fazer, ser, desejar, alcançar; criaram tecnologias que exigiam e exigem produtividade, ganho de tempo, excluindo o erro e, conseqüentemente, a pluralidade



de experiências, as reflexões necessárias e a capacidade humana de criar e filosofar. Esse mesmo sujeito entrou em conflito com outras culturas, com outras experiências sensíveis, e julgou sua experiência individual tão absoluta que preferiu fazer guerra de armas que guerras de pensamentos. Não se deu ao trabalho de argumentar ou discutir, mas impôs uma verdade absoluta – somente a sua. E por muito tempo buscou inquietar todos aqueles provocadores, resistentes, insatisfeitos com o rumo da humanidade.

O sujeito contemporâneo muitas vezes parece ter se tornado uma máquina, e se antes trocou a “animalidade pela humanidade”, agora parece trocar a humanidade pela desumanidade. Envolvido com inúmeras possibilidades de experiências plurais, parece anestesiado e vazio diante da vida, talvez por preencher grande parte de seu tempo com banalidades, provindas dos veículos de comunicação.

Este sujeito atual, se contemporâneo, pós-contemporâneo ou pós-humano, não estou bem certa, ele precisa despertar. Precisa “olhar” além de “ver”, já que “[...] entre ver e olhar é a própria configuração do mundo que se transforma” (CARDOSO, 1988, p. 348). Olhar é estar atento, inquieto, curioso, tenso, é ser um permanente viajante, que não se acomoda nem se contenta com a superfície das coisas, mas sempre embarca na aventura do estranhamento. Precisa “experimentar”, além de “tocar”. Precisa sentir! Talvez seja esse o problema, falta de sensibilidade. Falta de um “olhar sensível” diante do mundo!

Freinet (2004) diz que é na criança que reside a esperança de mudança, pois quando o indivíduo adulto se habitua ao “rebanho” (massa), dobrado pela obediência e domesticado pela sociedade, é mais difícil (se possível) de agir.

A criança, porém, ainda é nova. Basta sentir que você quer orientá-la por um determinado caminho, que o seu movimento natural é escapar em sentido oposto. (FREINET, 2004, p. 82)

Não que isto sempre aconteça, mas talvez por ainda estar em “construção”, a criança – e, poderíamos considerar também, os jovens – relute em seguir normas e padrões

impostos pela sociedade ou pela própria instituição escolar, já que ainda preserva certa “autonomia” no pensar, ainda que ingênuo.

Considerando a estrutura da escola e da universidade, determinados como lugares do “saber” na Modernidade, agora, diante de novas tecnologias nas quais o saber está disseminado, percebe-se que é necessária uma educação para as mídias e linguagens audiovisuais em todos os contextos da sociedade, pois, em diversas experiências, as novas gerações superaram as velhas em conhecimento e domínio de novas tecnologias, sem terem recebido qualquer tipo de orientação (autodidaxia), como afirma Belloni (2011). E para poder orientá-las e mediar esse uso e conhecimento, é preciso estar capacitado e disposto a compartilhar conhecimento e informação com elas, atuar a partir de seu repertório e ampliá-lo.

Se tantos pensadores e autores insistem em valorizar a experiência sensível dos alunos, do professor como mediador entre conhecimento e aluno, professor que dá liberdade, mas também “freios” (NIETZSCHE, 2003), por que ainda precisamos seguir tantas regras e padrões de comportamentos nas escolas e NA academia? Sem disciplina, não haveria prática e/ou experiência, mas sem liberdade não há autonomia.

Em certa ocasião, deparei-me com bastante resistência numa turma de Ensino Médio. Os alunos simplesmente não faziam os trabalhos solicitados. Situação que se repetia nas outras disciplinas. Sem a cooperação, a aula não rendia nem podia avançar, pois eu julgava que os exercícios eram importantes para o desenvolvimento, mas, se eles não faziam, como avançar? Resolvi abandonar minha abordagem e decidi conduzir as aulas de acordo com o desejo dos alunos (câmera na mão), e foi então que eles se mostraram disciplinados. Talvez não tenha sido a melhor saída pedagógica, mas “diante do nada”, produzir alguma coisa já era um avanço. Quando havia interesse, eles se dedicavam, por isso comecei a questionar o que de fato importava nas aulas. O que de fato é importante ser ensinado? Tenho capacidade de julgar? Somente o que julgo ser necessário dá conta de suas necessidades? A aula não poderia ser construída em conjunto com eles? O que eles querem aprender? Talvez instigá-los a pensar no que querem aprender

ou questioná-los – por que não querem aprender nada? – seja um primeiro passo para “despertar o olhar e o pensar”!

Sei que a educação não pode se limitar ao querer, mas às vezes ouvir o que eles têm a dizer, que necessidades e dificuldades realmente sentem, e negociar aquilo que julgamos importante, articulado com o que eles querem aprender, pode enriquecer o trabalho pedagógico e aproximá-los das atividades escolares. E talvez, criando esse vínculo, eles permaneçam mais abertos ao novo. E melhor ainda, reconheçam a escola menos como uma obrigação insuportável, e mais como uma experiência alegre e motivadora em suas vidas.

Snyders (1988) diz que a cultura se divide em dois tipos: a “*cultura primeira*” (formação informal), formada pelas experiências extraescolares, cotidianas e na convivência com os produtos da cultura de massa, feitos para agradar, entreter, alegrar, pautadas no presente; e a “*cultura elaborada*” (formação formal), aquela trabalhada na escola, que problematiza o passado e o presente, incluindo os produtos da cultura de massa, através de um conhecimento teórico e, no caso do cinema, também técnico.

Para o autor, as duas culturas são importantes, mas a “*cultura primeira*” é insuficiente como formação e educação dos indivíduos, dados os riscos e as limitações que a envolve. É preciso considerá-la no espaço escolar, mas também superá-la e transformá-la em reflexão.

Ao atualizarmos o pensamento de Snyders, o objetivo é destacar a importância da mediação escolar e/ou do educador na relação entre essas culturas. A intenção em diferenciar os conceitos de “*cultura primeira e cultura elaborada*” neste trabalho não é criar uma hierarquia entre elas, mas demonstrar que através da mediação, é possível ressignificar as experiências culturais no contexto escolar e na vida cotidiana.

Para Freinet (2004), é bom qualquer método que estimule o interesse, o apetite de saber e a poderosa necessidade do trabalho e do aprendizado. Então, por que não experimentar novas ideias, já que o espaço das aulas de Artes o permite, sem desconsiderar uma trajetória já feita, mas ultrapassando as fronteiras e permanências?

Ainda estaríamos na pré-história se não tivessem levantado por toda parte e não fossem ainda inúmeros os insatisfeitos e os iluminados que, estendendo as mãos para o inacessível, vão tentando ultrapassar o que é, perscrutando a noite que os oprime. [...] Não pense que na Escola você deve imitar os mais velhos, empregar os seus métodos mesmo que bem conceituados na sua época, usar os manuais com que se declaravam satisfeitos e orgulhosos. (FREINET, 2004, p. 117)

É inevitável não relacionar minha vida escolar com a prática como professora. Naturalmente, acabo reproduzindo em sala parte da experiência escolar que vivi, unida às experiências que queria ter vivido, já que não tive uma formação acadêmica voltada para a educação. Preparo aulas como aluna-professora. E tal como tantos educadores sugerem, entre eles, especialmente Paulo Freire, também posso dizer que “aprendo no ensinar e ensino no aprender”. E tento preservar a criança curiosa e inquieta que vive em mim. Sei que não tenho respostas para tudo, nem para mim nem para eles, mas sei que posso buscar possibilidades nas tentativas, fragilidades e imperfeições de ser humana e professora.

É como adulto-criança que descubro, através dos sistemas e métodos que tanto me fizeram sofrer, os erros de uma ciência que esqueceu e desconhece suas origens. (FREINET, 2004, p. 27)

Não sinto nenhuma segurança, pois, no lugar da certeza, dúvida! Que bom! Mas entendo que meu papel como professora deve no mínimo ser “provocador”. Que esse movimento de inquietação perpetue em mim e naqueles onde semeio a reflexão. Instigar o questionamento, mas também a procura por possíveis respostas e desdobramentos. Construir junto com eles a trajetória de uma disciplina de Artes, permitindo um espaço de criação, expressão, produção, reflexão e pensamento crítico, sem deixar de se preocupar com a sua formação.

É através deste relato, unido a outras vozes, que me posiciono diante da educação. Educação como experiência, como lugar da liberdade de pensamento, lugar da inquietação, de

superar permanências, da sede do saber e busca pelo conhecimento como necessidade e vontade, lugar das tentativas, da alegria, do professor-aluno e professor-pipa, adulto-criança e mestre-aprendiz, do professor “[...] como um guia para o entendimento, alguém que ajuda o aluno a descobrir por conta própria” (BRUNER, 2011, p. ix). Educação como lugar do ensino democrático, negociado com os alunos, da imperfeição como oportunidade de aprendizado e lugar da “vida, que se prepara pela vida”.

### 1.1 Alguns olhares sobre a arte

*“Nada existe realmente a que se possa dar o nome de arte.  
Existem somente artistas.”*  
Gombrich

*“Somos nós que enunciamos o ‘em si’ da arte,  
aquilo que nos objetos é, para nós, arte.”*  
Jorge Coli

Quando falamos de arte, acabamos nos referindo às criações humanas que seguem certos valores estéticos e sintetizam emoções, ideias, histórias e culturas. Obras que podem ser visualizadas ou ouvidas, ou ainda visualizadas e ouvidas simultaneamente, como os atuais produtos audiovisuais. Separada (ainda) em escultura, arquitetura, pintura, música, teatro, dança e cinema, a arte representa o contexto cultural em que o homem está inserido (PROENÇA, 1999).

Porém, seria tão simples definir o que é arte? Jorge Coli<sup>4</sup> (1995) nos diz que definir o que é arte, hoje, é muito delicado e difícil, já que:

---

<sup>4</sup> Jorge Coli é professor titular em História da Arte e da História da Cultura no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. Ele é também colunista do jornal *Folha de S. Paulo*, foi colaborador do jornal *Le Monde*, traduziu obras importantes e já lecionou nas universidades de Provence, Montpellier e Toulouse. Foi professor convidado nas universidades de Princeton (USA), Paris I (Panthéon-Sorbonne, França), Osaka (Japão) e pesquisador da New York University (USA). Trabalha sobre os séculos XIX e XX. Entre seus livros, estão: *Música final* (Ed. Unicamp); *Ponto de fuga* (Perspectiva); *L’Atelier de Courbet*

[...] se buscamos uma resposta clara e definitiva, decepçõamos-nos: elas são divergentes, contraditórias, além de freqüentemente se pretenderem exclusivas, propondo-se como solução única. [...] Tantas e tão diferentes são as concepções sobre a natureza da arte. Entretanto se pedirmos a qualquer pessoa que possua um mínimo contato com a cultura para nos citar alguns exemplos de obras de arte ou de artistas, ficaremos certamente satisfeitos. (1995, p. 7)

Neste sentido, é importante compreendermos que é “nossa” cultura que prevê mecanismos (conceitos, teorias, especialistas) que determinarão o que é ou não arte. O mundo da arte é uma aldeia, rodeada de minorias, que determinam o que é ou não arte e se apropriam de teorias para justificar suas obras e engrandecê-las, buscando sempre a novidade, a superação da superação. “O mundo da arte fora restrito com êxito a umas 10 mil pessoas no mundo inteiro” (WOLFE, 2009, p.73).

Por isso, às vezes o que tem valor artístico em uma cultura pode não ter em outra. Coli (1995) destaca que o conceito de arte é efêmero entre sociedades diferentes, pois muitos artefatos artísticos de outras culturas são considerados arte para umas e meros artefatos para outras. Ele dá o exemplo de artefatos de tribos africanas que são supervalorizados como arte na cultura ocidental, mas entre as tribos, não. “Somos nós que enunciamos o ‘em si’ da arte, aquilo que nos objetos é, para nós, arte” (COLI, 1995, p. 67). Portanto, definir o que é arte não é absoluto, mas relativo e questionável, e é fundamental compreender que existem artefatos que se valorizam ou se desvalorizam com o tempo e contexto.

Para Coli, um crítico de arte é um juiz que desvaloriza ou valoriza um objeto artístico. E, neste sentido, no contexto do cinema,

---

(ed. Hazan, Paris); *O corpo da liberdade* (Cosac Naify). Recebeu diversos prêmios, entre eles o Florestan Fernandes (Capes), melhor orientador de tese em Ciências Humanas (2005). Também foi secretário da Cultura da cidade de Campinas.

[...] um crítico de cinema freqüentemente conhece os filmes do passado, o que lhe permite um jogo de comparações intuitivas ou explícitas, capaz de levá-lo a condenar este ou aquele filme. Mas isso, além de não ser absolutamente necessário, não se confunde com a construção da história dos objetos artísticos no tempo. (COLI, 1995, p. 38)

Neste sentido, o autor afirma que a opinião de um crítico não necessariamente influenciará a trajetória histórica dos objetos artísticos, pois muitas obras perdem ou ganham valor com o passar do tempo. São lembradas ou esquecidas, sempre dependendo da sociedade e do contexto histórico onde se inserem.

Tom Wolfe<sup>5</sup> afirma que um movimento artístico foi sempre a negação ou “comentário” de um movimento artístico anterior. “Independentemente de outros predicados, toda grande arte versa sobre a arte” (2009, p. 87). Ou seja, diante da abstração alcançada pelos artistas do nosso tempo, como podemos observar na arte contemporânea, “tudo” ou “nada” pode se tornar arte, e talvez por isso o papel do apreciador, espectador e leitor (BARTHES, 1998) tenha ganhado tanta força neste processo de classificação (e significação) do que é ou não arte hoje.

Para Coli, a importância da relação do espectador com uma obra de arte não é assimilar seu estilo, identificar um conceito e “colocar uma etiqueta”, “[...] mas descobrir o que o *artista revela* como preocupações, como visão, qual sua especificidade entre as artes de seu tempo”, pois “[...] as obras são sempre mais do que nos dizem as pretensas definições!” (1995, p. 37). E, para conseguirmos dialogar com uma obra de arte, “[...] é preciso enriquecer esse contato. E se não há dúvidas de que temos preferências e afinidade com um ou outro objeto artístico, o importante é que nossa *relação com ele seja sempre rica*” (ibidem, p.121-122).

---

<sup>5</sup> Thomas Kennerly Wolfe (mais conhecido como Tom Wolfe), nascido em 2 de março de 1931, é um jornalista e escritor norte-americano, conhecido por seu estilo marcadamente irônico. Nos EUA, é considerado um dos fundadores do New Journalism, movimento jornalístico dos anos 1960 e 70.

A arte tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de “aprendizagem”, que reside no campo da “[...] sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria” (COLI, 1995, p.111), no qual o contato com a arte nos transforma.

Porque o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia. Entre a complexidade do mundo e a complexidade da arte existe uma grande afinidade. (COLI, 1995, p. 111)

Coli diz que é importante ter contato com os objetos artísticos para despertar esta sensibilidade à arte. É preciso observar detalhadamente, descrever, refletir, problematizar, transitar e se aprofundar. E os textos que definem obras de arte devem ser relativizados, já que são apenas visões e análises possíveis, mas não “[...] tradutores e explicadores absolutos da obra, mesmo quando autoritariamente, pretendem sê-lo. É importante servir-se dos textos com cautela” (COLI, 1995, p.123). Talvez este pensamento possa ser ampliado para qualquer leitura!

Neste sentido, além dos cânones da história da arte, possibilitar o despertar do olhar sensível e de enxergar arte nas coisas mais *comuns* seria, então, a tarefa do educador e do espaço escolar em relação à arte? Um cartaz publicitário, uma cena de novela, um filme qualquer, se deslocados, analisados e problematizados, também podem oferecer novas formas de apreciação e reflexão. Talvez seja o trabalho de transformar a “cultura primeira” em “cultura elaborada”, como sugere Snyders (1988).

Se, para muitos, os mais banais artefatos audiovisuais são considerados “lixo”, o que dizer da *art pop*, que se baseava em transformar códigos e símbolos cotidianos em objetos de arte? Nem conteúdo nem forma. Nem abstração nem realismo. Arte própria para o consumo. Arte como reflexão e provocação



ao papel passivo do consumidor de cultura. “A verdadeira arte é apenas aquilo que se passa em nosso cérebro” (WOLFE, 2009, p.104).

E além da *art pop*, o que dizer da arte plástica de Vik Muniz, entre tantos outros artistas, que supostamente transforma (literalmente) “lixo”, sucata e outras “banalidades” em arte? Talvez porque a arte em si não “exista”, o que existe é o artista, é quem transforma as coisas do mundo em arte, seja criador-autor, seja criador-espectador, conforme muitos outros autores afirmam.



Figura 1 – Pictures of Garbage 2008 – Artista: Vik Muniz  
Fonte: <http://www.vikmuniz.net/>

Vik Muniz<sup>6</sup> diz que o mundo da arte (das Belas Artes) é muito restrito, e sua intenção é mudar a vida de um grande

---

<sup>6</sup> Vik Muniz é um artista plástico paulistano que busca encontrar arte nas banalidades cotidianas, envolvendo os personagens (reais) que o rodeiam em suas criações. Para conhecer um pouco do seu trabalho e pensamento, recomendo o filme "Lixo extraordinário", de Lucy Walker, Brasil (2010), um documentário sobre o projeto social que ele desenvolveu com catadores de lixo no aterro do Jardim Gramacho, em Duque de Caxias (RJ) – considerado o maior da América Latina, resultando em painéis fotográficos que rodaram o mundo, alguns foram vendidos e reverteram-se financeiramente e socialmente para a comunidade local. Numa construção clássica,

número de pessoas através do envolvimento delas em suas criações, sejam elas feitas de açúcar, sejam feitas de calda de chocolate ou “lixo reciclado”. Ver beleza onde não parecia haver. Enxergar a si mesmo, quando parecia não haver nada para enxergar. Talvez a grande mensagem de Vik seja essa, reconhecer-se no outro e reconhecer que mesmo no lixo, no nada, no banal, existe beleza, existe arte, existe delicadeza!

## 1.2 A arte como disciplina nos PCN e suas possibilidades



Figura 2 – Criança desenhando<sup>7</sup>  
Fonte: Acervo Pessoal

Considerando o papel fundamental da arte como espaço de criação, de narrativas e compreensão do contexto em que vivemos, através de artefatos do passado e presente, produtos culturais, fundamentais na formação dos seres humanos, com o tempo, a Arte passou a fazer parte dos currículos escolares.

Apesar das diversas controvérsias que envolvem os usos dos PCN, sua abordagem ainda pode ser considerada como

---

através de entrevistas, depoimentos e registros visuais, conhecemos um pouco do passado de Vik e sua motivação artística em transformar o outro através da sua arte e seu processo criativo.

<sup>7</sup> Foto distorcida para preservar a identidade da criança.

referência na educação, sobretudo se considerarmos também sua possibilidade de atualização e modificação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/ARTE, 2000, p. 20),

O ensino e a aprendizagem em arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística de todos os tempos. A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas de natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. No entanto, a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo.

A disciplina de Artes, quando criada, estava longe de ser expressão meramente artística. Do desenho ao cinema, sofreu inúmeras transformações até chegar ao mundo contemporâneo e possibilitar ramificações que podem ser observadas na estrutura curricular das escolas.

Segundo Altasi (2009), o ensino de artes passou a ser regulamentado através de decretos e leis a partir do final do século XIX. Os cursos de “Desenho”, “Elementos da música”, “Trabalhos manuais” e “Trabalhos de agulha” passaram a fazer parte do currículo do ensino das escolas primárias a partir de 1890.

O autor diz que, passados 70 anos, um novo decreto foi firmado, de nº 981, Lei nº 4.024 de 1961, que fixava as Bases da

Educação Nacional e dizia que os sistemas de ensino poderiam durar até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno, iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e idade. Além disso, no ensino considerado de grau médio deveriam ser inseridas atividades complementares de iniciação artística. Esses decretos vigoraram por cerca de dez anos, e na década de 1970, adaptou-se a nomenclatura da disciplina “Educação Artística”, em que a Lei nº 5.692 de 1971, art. 7º, incluía “Educação moral e cívica”, “Educação física” e “Educação artística”, além de programas de saúde.

Foi só na década de 1990 que a Lei nº 9.394 de 1996, atualmente em vigor, mencionava como obrigatório o “Ensino da Arte” no Ensino Fundamental, relacionado ao desenvolvimento cultural dos alunos, enfatizando o significado da arte como processo histórico de transformação cultural da sociedade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/ARTE, 2000, p. 7 e 8), o ensino de Arte deverá organizar-se de modo que, ao final do Ensino Fundamental, os alunos sejam capazes de:

- Expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;
- Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais;
- Edificar uma relação de auto-confiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga a multiplicidade de procedimentos e soluções;

– Compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos;

– Observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando a arte de modo sensível;

– Compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista;

– Buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, dispositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.

É a partir destas definições que algumas escolas conseguem criar propostas e didáticas diferentes para o Ensino das Artes, tendo certa autonomia, já que o PCN propõe quatro modalidades artísticas possíveis como (1) Artes Visuais – com maior amplitude que Artes Plásticas, englobando artes gráficas, vídeo, *cinema*, fotografia e as novas tecnologias, como arte em computador; (2) Música; (3) Teatro; e (4) Dança (p. 65), permitindo novas alternativas de desenvolvimento cultural dos alunos, usando ferramentas de expressão artística – como o

cinema –, possibilitando pontos de vistas diferenciados para a compreensão da sociedade e cultura à sua volta.

Considerando a necessidade de integrar também a mídia em sala de aula, pois “[...] a arte sempre foi produzida com os meios do seu tempo” (MACHADO, 2007, p.9), por que não unir arte e mídia na disciplina de Artes, a partir do cinema?

### 1.3 Mídia-educação e a convergência entre arte, mídia e educação



Figuras 3 e 4 – Criança usando computador e filmadora<sup>8</sup>  
Fonte: Acervo Pessoal

*“Numa cultura de caçadores, as crianças brincam de arco e flecha.  
Na sociedade da informação, elas brincam com informação!”*  
Henry Jenkins

Em uma sociedade midiaticizada, na qual os meios de comunicação e informação são também utilizados para produção de arte, e onde uma cultura da convergência já não é novidade, uma educação para o uso das mídias se faz necessária, mas qual seria a melhor maneira de fazê-lo? Para responder a esta questão, é preciso situar o conceito de *mídia-educação* como uma “[...] teoria e prática de fazer-refletir educação com os meios, através dos meios e sobre os meios” que “[...] possui como enfoque principal a construção do pensamento crítico” (FANTIN, 2006, p. 98).

Diante de tantos sentidos aos quais o termo *mídia* remete, neste trabalho entendemos mídia como um sistema

---

<sup>8</sup> Fotos distorcidas para preservar a identidade da criança.

(meios de comunicação, cultura, mediação), mas também como instrumento, linguagem, espaço de negociação e de conteúdos, distribuição de bens culturais, além do seu uso como aparato físico e tecnológico (RIVOLTELLA, 2008; JENKINS, 2009; BELLONI, 2009).

Neste sentido, a mídia-educação é um campo em construção que envolve a comunicação e a educação. É também uma prática social e cultural que ocorre na escola e fora dela, integrando espaços de produção, recepção, saber e intervenção.

A mídia-educação em sua concepção ecológica se refere

[...] a fazer educação usando todos os meios e tecnologias disponíveis: computador, internet, fotografia, cinema, audiovisual, livro, CD, DVD, integrando a corporeidade, a expressividade, a brincadeira, o teatro, a dança, o movimento, e pode nos ajudar a pensar nessas mediações. Afinal, as crianças convivem com essa realidade e, brincando, vão interagindo, aprendendo e construindo novas relações entre si, com os pares e com a cultura, e a educação não pode deixar de mediar essas produções de sentidos. (FANTIN, RIVOLTELLA, 2010, p.103)

Segundo os autores, as perspectivas da mídia-educação envolvem as dimensões: *crítica-reflexiva*, educação sobre as mídias, buscando desenvolver uma postura crítica diante dos meios; *metodológica-instrumental*, educação com as mídias, buscando desenvolver o conhecimento dos códigos para uma competência de uso das ferramentas e dos meios; e *produtiva-expressiva*, educação através das mídias, pois almeja a produção e expressão, incluindo a autoria colaborativa.

No Brasil e em todo mundo, são crescentes os avanços nos estudos e práticas de mídia-educação, ainda que possam ser consideradas “[...] ‘experiências singulares inovadoras e importantes’, mas apenas fruto do trabalho incansável de professores, jornalistas, comunicadores, religiosos, todos eles, mídia-educadores militantes” (BELLONI, 2009, p. 9 e 10).

É importante considerar a singularidade das mídias, considerando-as não só ferramenta, mas também cultura, e se cultura, essenciais no processo educativo. E é com esta

preocupação que a mídia-educação é hoje tão necessária ao exercício da cidadania quanto era (e ainda é) a alfabetização no século XIX. É preciso promover a participação e o preparo das crianças e jovens em relação às mídias, das mais variadas formas, e permitir uma apropriação dos modos de operar estas novas tecnologias, possibilitando também o acesso à rede mundial de computadores, onde o usuário possa se tornar também produtor de mensagens. É “[...] necessário que a mídia-educação penetre efetivamente nos sistemas de ensino de modo interdisciplinar e transversal, oficial e integrado ao cotidiano das práticas pedagógicas” (BELLONI, 2009, p. xiv).

A autora destaca que:

As novas tecnologias representam, evidentemente, novos desafios para a mídia-educação, que deve aprender a lidar com: i) uma cultura midiática jovem, muito mais interativa e participativa; ii) fronteiras menos precisas entre uma elite produtora de mensagens e a massa de consumidores típica de massa; iii) novos modos de perceber o mundo e de aprender; iv) novas formas de fazer política e significativas possibilidades democráticas. As formas e os sentidos de que se vão revestir essas novas potencialidades ainda não realizadas dependem dos modos de relações que os jovens vão desenvolver com as mídias: apropriações mais democráticas, críticas e criativas dependerão, em grande parte, da capacidade de a sociedade oferecer oportunidades de mídia-educação às novas gerações. (BELLONI, 2009, p. xiii)

A mídia-educação é um direito, pois envolve não apenas inclusão digital, mas um letramento audiovisual, informacional e digital, além de uma formação crítica e criativa diante de todas as tecnologias. Envolve um domínio para além da leitura e escrita. E somente através dela seria possível formar cidadãos que exijam conteúdo de qualidade, seja numa programação de televisão, seja em filmes disponíveis no cinema.



Para Buckingham, “[...] é preciso haver propostas mais ativas de financiar a produção de materiais a que as crianças realmente queiram assistir, e de habilitar as crianças a produzir esses materiais elas mesmas” (2007, p. 289). Ele acredita que “[...] as crianças devem ouvir, ver e expressar a si mesmas, sua cultura, sua linguagem e sua experiência de vida” (p. 285), ainda que muitas vezes reproduzam o que conhecem, constituindo sua “cultura primeira”. Caberá à escola e à educação em geral não se limitar apenas a estas produções e problematizar as reproduções, que fazem parte do seu aprendizado e construção de identidade.

Neste sentido, o autor diz que garantir a participação depende também do desenvolvimento de habilidades, para que elas possam de fato exercer seu direito de participar, e seria papel da educação possibilitar essa transformação.

A educação deverá buscar ampliar a participação ativa e informada das crianças na cultura de mídias que as cerca. [...] Mais do que deixar as crianças isoladas em seus encontros com o mundo “adulto” das mídias contemporâneas, precisamos encontrar modos de prepará-las para lidar com ele, participar dele, e se preciso, mudá-lo. (BUCKINGHAM, 2007, p. 286)

O autor ainda diz que a proliferação dos novos meios de comunicação (computador, internet, tecnologia digital) oferece oportunidades significativas para democratização da produção de mídia e defende que:

[...] é essencial que o currículo equipe os jovens para tornarem-se ativamente envolvidos na cultura das mídias que os cercam. [...] Um currículo assim poderá encorajar as crianças a terem elas próprias expectativas mais elevadas quanto às mídias. (2007, p. 294)

É neste contexto de transformação e perspectiva contemporânea que a mídia-educação se mostra de extrema importância, pois “[...] busca encorajar a participação crítica dos jovens enquanto produtores culturais por direito próprio” (BUCKINGHAM, 2007, p. 294).

#### 1.4 A arte e a mídia na cultura da convergência

*“A arte sempre foi produzida com os meios de seu tempo.”*  
Arlindo Machado

A educação e a comunicação são consideradas instrumentos de luta para emancipação dos indivíduos e das classes, e não apenas como meras estruturas de dominação e reprodução das desigualdades sociais. Para haver mudança, além de políticas públicas relacionadas à inserção da mídia-educação na escola, é preciso articular na educação tecnologias, projetos de aprendizagem inovadores, interação de linguagens, ciência, mídia e arte. E para a mídia-educação, dois eixos integradores poderiam ser *a mídia e a arte* (BELLONI, 2011).

Considerando a educação como lugar da experiência, cultura e da arte, como criação e expressão humana, arte que segue certos valores estéticos e sintetiza emoções, ideias, histórias e culturas, inserida numa sociedade pós-moderna, cercada de meios de comunicação, discute-se uma nova concepção de sujeito, cultura e ensino-aprendizagem.

Os primeiros registros da presença humana foram encontrados nas paredes das cavernas da Pré-História, antes mesmo do surgimento da escrita. A arte não é algo isolado das demais atividades humanas, “[...] ela está presente nos inúmeros artefatos que fazem parte do dia-a-dia. Muitas coisas que observamos nos museus, ontem faziam parte do cotidiano do homem” (PROENÇA, 1999, p. 8). E “[...] ao esculpir, pintar e desenhar, um artista retrata a sua realidade. Os acontecimentos políticos, econômicos e sociais influenciam a sua criação” (CALABRIA E MARTINS 1997, p. 10).

A arte é feita de expressões humanas que podem ser sentidas, visualizadas e/ou ouvidas, separadas ou simultâneas, como é o caso das obras artísticas atuais, inseridas numa “cultura da convergência”, a exemplo dos audiovisuais, da

videoarte e de manifestações que esfumam cada vez mais (se é que ainda existem) os limites das especificidades de cada meio disponível. Arte que agora é representada por um novo contexto cultural, ainda confuso, mas que valoriza a multiplicidade.

Sabemos que a arte é um processo de constante mutação. [...] O mundo das mídias, com sua ruidosa irrupção no século XX, tem afetado substancialmente o conceito e a prática da arte, transformando a criação artística no interior da sociedade midiática numa discussão bastante complexa. [...] Com o cinema, por exemplo, os produtos da criação artística e da produção midiática não são mais facilmente distinguidos com clareza. [...] Há controvérsias se ele seria uma arte ou um meio de comunicação de massa. Ora, ele é as duas coisas ao mesmo tempo, se não for ainda outras mais. (MACHADO, 2007, p.23)

Por que, então, “[...] o artista do nosso tempo recusaria o vídeo, o computador, a Internet, os programas de modelação, processamento e edição de imagem” (MACHADO, 2007, p. 10), se toda arte é justamente feita com os meios de seu tempo?

As artes midiáticas representam a expressão mais avançada da criação artística atual e aquela que melhor exprime sensibilidades e saberes do homem do início do terceiro milênio. (MACHADO, 2007, p.10)

A apropriação que a arte faz do aparato tecnológico contemporâneo “[...] difere significativamente daquela feita por outros setores da sociedade” (MACHADO, 2007, p. 10). Em geral, “[...] aparelhos, instrumentos e máquinas semióticas não são projetadas para a produção de arte” (ibidem). São feitas para produção em larga escala, mas nunca para a “[...] produção de objetos singulares, singelos e ‘sublimes’” (ibidem) Para o autor:

A fotografia, o cinema, o vídeo e o computador foram também concebidos e desenvolvidos segundo os mesmos princípios de produtividade e racionalidade, no interior de ambientes industriais

e dentro da mesma lógica de expansão capitalista. [...] O que faz, portanto, um verdadeiro criador, em vez de simplesmente submeter-se às determinações de aparato técnico, é subverter continuamente a função da máquina ou do programa que ele utiliza, é manejá-los no sentido contrário ao de sua produtividade programada. É uma recusa sistemática de submeter-se à lógica dos instrumentos de trabalho, ou de cumprir o projeto industrial das máquinas semióticas, reinventando, em contrapartida, as suas funções e finalidades. Longe de se deixar escravizar por uma norma, por um modo estandardizado de comunicar, as obras realmente fundadoras, na verdade, reinventam a maneira de se apropriar de uma tecnologia. (MACHADO, 2007, p. 12)

Stam afirma que “[...] as novas tecnologias audiovisuais, além de produzir um novo cinema, produziram também um novo espectador” (2003, p. 348). Haveria, então, a possibilidade de os vídeos, muitas vezes considerados caseiros ou amadores, postados na internet ou compartilhados entre amigos, serem uma forma de arte ou maneira de subverter as tecnologias? Produzidos por espectadores consumidores, mas também por consumidores conscientemente produtores, que utilizam celulares, filmadoras e máquinas fotográficas para expressão de ideias, histórias e sentidos. Tais produções poderiam ser consideradas arte?

É neste contexto que emerge a concepção da *arte-mídia*, que seria uma forma de expressão artística que se “[...] apropria de recursos tecnológicos das mídias e da indústria de entretenimento em geral” (MACHADO, 2007, p. 7) para propor alternativas diferentes daquelas apresentadas nos veículos de comunicação. É “[...] algo mais que a mera utilização de câmeras, computadores e sintetizadores na produção de arte, ou a simples inserção da arte em circuitos massivos como a televisão e a Internet” (ibidem, p. 9 e 10).

Neste sentido, de que maneira a arte e a mídia podem se combinar, se contaminar e se distinguir, já que são instituições tão diferentes do ponto de vista das suas respectivas histórias,

de seus sujeitos ou protagonistas e da inserção social de cada uma?

No documentário *Esboços de Frank Gehry*<sup>9</sup>, de Sydney Pollack (EUA, 2005), conhecemos parte da vida e do processo criativo do artista e arquiteto Frank Gehry. Reconhecido em seu universo profissional por ter feito o projeto arquitetônico do Museu Guggenheim Bilbao, na Espanha, que modificou a história da arquitetura contemporânea, e que representa a *simbiose entre arte e tecnologia*, através de suas criações caóticas, orgânicas e narrativas, concretizadas e possibilitadas através de complexos cálculos de computador. O documentário mostra que Gehry sempre teve uma intensa relação com a arte na infância, com brincadeiras envolvendo blocos de madeira, desenho e cerâmica, no contexto familiar e escolar.



Figuras 5 e 6

*The Guggenheim Museum Bilbao*, Bilbao, Basque Country, Spain.  
*The Dancing House*, Prague, Czech Republic - Arquiteto: Frank Gehry  
 Fonte: <http://www.gehrytechnologies.com/architecture/project-timeline>

Além disso, ele busca em artefatos artísticos ou “banais” (como a moda, pinturas, esculturas, músicas ou filmes) inspiração para suas obras. É um artista que trabalha com paixão e possibilita conexões com obras que transgridem as regras clássicas da arquitetura. Poderíamos (talvez) dizer que suas criações só foram e são possíveis pela presença e interação com

---

<sup>9</sup> O cineasta Sydney Pollack foi convidado pelo arquiteto Frank Gehry para realizar um documentário sobre sua vida e obra. Assim, as câmeras acompanham a trajetória do criador de prédios famosos, como o Museu Guggenheim. Fonte: <http://www.portaldecinema.com.br>

as máquinas. Nada mais contemporâneo e “arte-midiático” que isso!

Outro exemplo interessante do que se pode entender por *arte-mídia* pode ser a performance do grupo de dança japonês Wrecking Crew Orchestra<sup>10</sup>, que consiste num grupo de jovens dançarinos articulando coreografias e luzes psicodélicas que lembram a linguagem eletrônica presente nos ambientes virtuais dos videogames e vídeos experimentais.



Figuras 7 e 8 – Fotos de uma das apresentações do Grupo Wrecking Crew Orchestra <sup>11</sup>

As apresentações do grupo parecem explorar o fenômeno da “persistência da visão”, essencial na compreensão do que é cinema, e da técnica *stop motion*, criando rápidos “fotogramas” com a coreografia precisa dos corpos e potencializando a linguagem de alguns meios de comunicação, através da manifestação estética e dos efeitos visuais. Além disso, lembra e muito o filme *Tron – O legado*<sup>12</sup>, de Joseph

---

<sup>10</sup> Para conhecer o grupo: <http://wizarts.jp/>

<sup>11</sup> Para conhecer uma das apresentações do grupo, sugiro o link: [http://www.youtube.com/watch?v=6ydeY0tTf4&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=6ydeY0tTf4&feature=player_embedded)

Fontes das imagens: <http://www.fastcocreate.com/1680186/wrecking-crew-orchestra-defies-dance-physics-with-tron-suits> e <http://www.kal01.com/2012/03/wrecking-crew-orchestra-japanese-tron-dance/>

<sup>12</sup> Depois de ser transportado para o surreal cenário de um computador de grande porte para destruir um vírus, um hacker se encontra

Kosinski (EUA, 2010), que utiliza elementos dos meios eletrônicos e dos ambientes virtuais.

Neste sentido, talvez pudéssemos considerar estas performances do grupo de dança manifestações de arte-mídia, já que, para Machado, [...] “o artista busca se apropriar das tecnologias mecânicas, audiovisuais, eletrônicas e digitais numa perspectiva inovadora, fazendo-as trabalhar em benefício de suas idéias estéticas” (2007, p. 16). Para ele, o desafio da arte-mídia não está, portanto, “[...] na mera apologia ingênua das atuais possibilidades de criação” (ibidem), mas, pelo contrário, a arte-mídia “[...] deve traçar uma diferença nítida entre o que é, de um lado, a produção industrial de estímulos agradáveis para as mídias de massa, e de outro, a busca de uma ética estética para uma era eletrônica” (ibidem, p. 17). Talvez esse processo possa ser entendido como a produção visual de transformação da “cultura primeira” em “cultura elaborada” de que falava Snyders e que mencionamos anteriormente.

Considerando a dificuldade em definir o que é arte hoje, como saber, por exemplo, num contexto escolar, se o que os alunos produzem foge de padrões impostos e se torna formas livres de expressão? Suas produções, de alguma forma ou em algum momento, seriam arte?

Machado diz que:

[...] quem fizer arte hoje, com os meios de hoje, está obrigatoriamente enfrentando todo momento a questão da mídia e do seu contexto, com seus constrangimentos de ordem institucional e econômica, com seus imperativos de dispersão e anonimato, bem como com seus atributos de alcance e influência. (2007, p. 27)

Diante da facilidade e acesso aos meios, “[...] os públicos dessa nova arte são cada vez mais heterogêneos, não necessariamente especializados e nem sempre se dão conta de que o que estão vivenciando é uma experiência estética” (ibidem).

Por essa razão, não há mais como ignorar o fato de que o uso da internet é uma transformação social consolidada, ainda que não tenha ocorrido de maneira igualitária. Há ainda muita desigualdade social no mundo, em diferentes aspectos, e por isso talvez seja importante descobrir formas de como integrar a mídia e a arte na educação, afinal

[...] a educação para as mídias é condição necessária para o exercício da cidadania, sendo um instrumento fundamental para a democratização das oportunidades educacionais e do acesso ao saber e, portanto, de redução das desigualdades sociais. (BELLONI, 2009, p.12).

E numa sociedade dividida em classes, a classe dominante, que monopoliza os veículos de comunicação, não tem interesse em tornar acessível todo tipo de conhecimento e informação, já que isso colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Por isso, a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento (SAVIANI, 2009, p. 79).

E se o conhecimento hoje reside também nas mídias (cinema, internet, televisão), como então trabalhar a arte na escola como forma de despertar o senso crítico dos alunos diante dos meios de comunicação e também de aprender a lidar com eles para se expressarem?

Entre as possibilidades de expressão, o trabalho com as tecnologias da informação e comunicação no espaço da escola pode ser uma opção. E é importante considerar que a convergência de mídias está inserida na *cultura da convergência*, aspecto fundamental para a mídia-educação, que significa “[...] o lugar onde as velhas e as novas mídias colidem, onde a mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis” (JENKINS, 2009, p. 29).

O celular, por exemplo, tornou-se o “canivete suíço eletrônico” com múltiplas funções e gerando inúmeras possibilidades, e a partir deste exemplo, surge uma importante preocupação com o “[...] papel que os consumidores podem assumir não apenas aceitando a convergência, mas na verdade



conduzindo o processo” (JENKINS, 2009, p. 35). Se antes o público da televisão era considerado “passivo”, hoje, com a internet, convergência digital, e através das possibilidades de mediação, o espectador passou a ser ativo e participativo, sendo um processo que não ocorre espontaneamente, mas através da mediação. Nesse contexto, a empresa, instituição ou veículo de informação que não se adequar a esta nova demanda, corre o risco de permanecer defasada, incluindo a escola.

A convergência das mídias é mais do que apenas uma mudança tecnológica, pois ela altera a relação entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e públicos. Refere-se a um processo e não a um ponto final! Prontos ou não, já estamos vivendo numa cultura da convergência! [...] Alimentar esta convergência significa uma mudança nos padrões de propriedade dos meios de comunicação e impacta com o modo de como consumimos esses meios. Envolve uma transformação na forma de produzir e consumir os meios de comunicação. (JENKINS, 2009, p. 43 e 44)

Se os alunos estão inseridos nesta cultura da convergência, utilizam-se das mais diversas mídias para se comunicar e se expressar, e existe a necessidade e preocupação genuína de prepará-los para este uso, com responsabilidade e reflexão, parece natural que a escola seja um lugar de discussão para estas questões.

Fantin e Rivoltella (2010) afirmam que, diante da perda de centralidade da televisão e da mudança do nosso ambiente sociocultural, os consumidores, especialmente as crianças e adolescentes, considerados *multitarefa*<sup>13</sup>, transformaram-se de

---

<sup>13</sup> *Multitarefa* trata-se de “[...] um tipo de habilidade (fazer coisas simultaneamente) que pode ser entendido como um aspecto positivo dessas mídias sobre o dispositivo da cognição, mas indubitavelmente implica também que a atenção não seja mais inteiramente garantida a qualquer coisa, deslocando-se superficialmente de um objeto a outro, segundo uma descontinuidade que é inimiga da reflexão e do aprofundamento” (RIVOLTELLA, FANTIN, 2010, p. 92).

*consumidores espectadores em consumidores produtores*, já que as tecnologias estão cada vez mais acessíveis e interativas, com as quais as pessoas podem falar, colaborar e compartilhar conteúdos com outras de uma forma que antes não era possível.

Neste novo contexto, a conexão, a visibilidade e a interação exigem profissionais da educação preparados para atuar como mediadores.

Estudar as mídias significa sempre mais estudar a nossa cultura, o nosso modo de viver, a antropologia do mundo moderno. É a partir desta consciência, que será necessário repensar a formação de crianças, jovens e professores. (FANTIN, RIVOLTELLA, 2010, p.101)

Para interpretar a “[...] cultura midiática atual (entendida como um conjunto de complexos tecnológicos e de práticas que se constroem em torno deles) na sua especificidade” (FANTIN, RIVOLTELLA, 2010, p. 99), há que se desenvolver habilidades de conhecer as linguagens das mídias para saber fazer uso apropriado delas, saber filtrar as informações e o conhecimento disponível, criando novas maneiras de lidar com o mundo, sem perder o respeito e a ética.

É possível pensar que uma mediação significativa, crítica, sensível e informada em relação à cultura das mídias envolve pensar noutras possibilidades para a prática pedagógica em relação aos usos da cultura em espaços educativos. (FANTIN, RIVOLTELLA, 2010, p.103)

Unido a este discurso, encontra-se Jenkins, que se questiona sobre de quais habilidades as crianças precisam para se tornar participantes da “cultura da convergência”.

A capacidade de unir seu conhecimento ao de outros numa empreitada coletiva, compartilhar e comparar sistemas de valores por meio da avaliação de dramas éticos, capacidade de formar

---

conexões entre pedaços espalhados de informação, expressar suas interpretações e sentimentos em relação a ficções populares por meio de sua própria cultura tradicional e a capacidade de circular suas criações através da internet, para que possam compartilhar com outros e, por fim, a brincadeira de interpretar papéis como meio de explorar um mundo ficcional e como meio de desenvolver uma compreensão mais rica de si mesmo e da cultura à sua volta. [...] Esse é um domínio intelectual que só seria possível através de uma participação ativa. (JENKINS, 2009, p. 248-249)

Com isto, fica evidente a necessidade da mídia-educação e da arte, e é importante pensar em uma escola que valorize a experimentação, adaptando-se a essa nova cultura e público, transformando o espaço da escola num verdadeiro e flexível espaço de criação.

Muitos adultos se preocupam com o fato das crianças estarem copiando o conteúdo da mídia existente, em vez de criar os próprios trabalhos, mas as apropriações devem ser pensadas como uma forma de aprendizagem. Historicamente, jovens artistas sempre aprenderam com os mestres consagrados, às vezes colaborando com as obras dos artistas mais velhos, muitas vezes seguindo seus padrões, antes de desenvolver o próprio estilo e técnica. [...] Permitir os primeiros esforços a partir de produtos culturais existentes ajuda-os a concentrar sua energia em outras coisas, dominar a arte, aperfeiçoar habilidades e comunicar idéias. (JENKINS, 2009, p. 255)

Assim como Jenkins, Buckingham também afirma que crianças só irão

[...] desenvolver a competência para produzir idéias significativas sobre as mídias, ou para tornar conhecidas suas idéias, se receberem oportunidades duradouras e sólidas para fazê-lo. Também neste campo, as oportunidades de

participação precisam ser vistas como parte de um conjunto mais amplo de iniciativas educacionais. (2003, p. 293)

Desta forma, é importante trabalhar todo e qualquer tipo de produção cultural, principalmente se tratando de cinema, foco deste trabalho, ampliando o repertório e o capital cultural, mas também aproveitando o já construído pelos alunos, criando possíveis relações e problematizando questões que instiguem os alunos a discutirem e pensarem em novas formas de se expressar, ainda que façam uso de clichês num primeiro momento, para depois se arriscarem em novos projetos.

Jenkins resgata conceitos de Pierre Levy, quando fala de comunidades do conhecimento, cultura participativa e inteligência coletiva. Para Levy, numa sociedade midiaticizada “[...] nenhum de nós pode saber tudo, cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades” (LEVY apud JENKINS, 2009, p. 30).

São vários os exemplos de usuários, consumidores, espectadores se unindo para produzir informação e construir um conhecimento coletivo. Jenkins (2009) traz exemplo dos *spoilers*<sup>14</sup>, fóruns onde fãs trocam informações sobre seriados, na tentativa de resolver enigmas.

O autor cita um exemplo a esse respeito, a partir de uma franquia de cinema voltada para o público infantil e juvenil, no qual a criação de um jornal, por uma pré-adolescente, mobilizou crianças e jovens a reivindicarem seus direitos de criação e apropriação da história perante os grandes estúdios, quando se sentiram ameaçados. Eles reivindicavam esse espaço que permite o estímulo à imaginação e criação de universos, onde idade, etnia, sexo e cor não são levados em conta. Todos

---

<sup>14</sup> *Spoilers* vem do termo *Spoiling*, que, inicialmente, se referia a qualquer revelação sobre o conteúdo de uma série de televisão que talvez não fosse do conhecimento de todos os participantes de uma lista de discussão na internet. Gradualmente, *spoiling* passou a significar o processo ativo de localizar informações que ainda não foram ao ar na televisão (JENKINS, 2009, p. 387).

poderiam participar e contribuir da sua forma, na construção desse universo, *inventando uma nova “escola” fora da escola*.

O que é mais surpreendente é que são vários os exemplos<sup>15</sup> de participação de crianças e jovens na produção desses conteúdos, mas muitas experiências acontecem fora do espaço escolar, sem qualquer mediação de um adulto. Por um lado, é extraordinário e interessante ver toda essa autonomia, mas, por outro, extremamente assustador, pois será que essas crianças e jovens tem consciência da projeção de suas criações? Se realizadas no espaço escolar, poderiam ter um aprofundamento mais rico e mais reflexivo? Como essas práticas espontâneas poderiam ser articuladas ao currículo escolar?

Se as crianças devem aprender as habilidades necessárias à plena participação em sua cultura, podem muito bem aprendê-las envolvendo-se em atividades como a edição de um jornal, ensinando umas às outras habilidades de jogos, entre outras coisas, muitas vezes julgadas ocupações sem importância pelos adultos. [...] Os espaços de

---

<sup>15</sup> Além desse projeto, recentemente foram lançados dois documentários de longa-metragem experimentais, disponibilizados gratuitamente na rede (Youtube e Vimeo), realizados de maneira colaborativa (e inédita), sendo um deles o *Life in a Day*, de Kevin Macdonald, 2011, produzido pelo famoso cineasta Ridley Scott e realizado por diversas pessoas, de diversas idades, em diversos lugares e culturas, que, através de registros de um único dia de suas vidas, proporcionaram material para uma vídeo-montagem documental e cultural muito interessante. Outro longa-metragem interessante é *Project 140*, de Frank Kelly, 2010, documentário “colaborativo” inspirado pelo Twitter (e sua “cultura” de 140 caracteres), no qual 140 cinegrafistas de 140 lugares diferentes (23 países de cinco continentes, incluindo quatro brasileiros) registraram 140 segundos de imagens simultâneas via web, resultando numa montagem visual de 80 minutos. Nos dois casos, são ideias, formas e experiências novas de fazer cinema, integrando a linguagem frágil e efêmera da comunicação virtual com a produção de imagens instantâneas, típico do Twitter. No caso dos filmes, ao invés de textos, imagens instantâneas! Não poderíamos considerar estes filmes experiências arte-midiáticas, das quais fala Arlindo Machado? Não seriam formas novas de experimentação e transgressão das novas tecnologias?

afinidades oferecem poderosas oportunidades para o aprendizado porque são sustentados por empreendimentos comuns, criando pontes que unem as diferenças de idade, classe, raça, sexo e nível educacional; [...] porque, enfim, esses espaços de afinidades permitem que cada participante sinta-se um expert, ao mesmo tempo que recorre a expertise dos outros. E experts em educação estão reconhecendo que encenar, recitar e apropriar-se de elementos de histórias preexistentes é uma parte orgânica e valiosa do processo através do qual crianças desenvolvem o letramento cultural. (JENKINS, 2009, p. 249 e 250)

Para Jenkins, não está claro se os sucessos dos espaços de afinidades podem ser copiados pela simples incorporação de atividades semelhantes na sala de aula. As escolas impõem uma hierarquia fixa de liderança (professor-aluno) e possuem menos flexibilidade para apoiar escritores em estágios diferentes de escrita e criação (e de aprendizado em geral). Os estudantes possuem mais liberdade sozinhos, quando não há os limites impostos pelas escolas. Já no espaço da web, os adolescentes até podem receber críticas severas, mas por decisão própria e enfrentando as consequências. A construção de informação e conhecimento na cultura da convergência é coletiva, na qual uns ajudam os outros.

Todas estas questões envolvem discussões em torno de crianças e jovens participantes de sua própria cultura e do papel da escola nessa participação. Para Buckingham, as instituições educacionais

[...] têm um papel vital para tornar o acesso das crianças mais igualitário, tanto às tecnologias de mídia como ao capital cultural necessário para usá-las de forma mais produtiva. [...] E elas podem desenvolver nas crianças a habilidade de proteger a si mesmas do ambiente das mídias – ou de forma mais positiva, de entendê-lo e de lidar efetivamente com ele. (2007, p. 293)

Jenkins diz que as crianças e jovens estão encontrando voz em comunidades de fãs e

[...] traçando novas estratégias para lidar com a globalização, batalhas de propriedade intelectual, conglomerados de mídias. Elas estão usando a internet para se conectar com crianças do mundo todo e encontrando interesses comuns. [...] Ao tratarmos de pedagogia midiática, não podemos mais imaginá-las como um processo em que adultos ensinam e crianças aprendem. Devemos interpretá-la como um espaço cada vez mais amplo, onde as crianças ensinam umas às outras e onde, se abrissem os olhos, os adultos poderiam aprender muito. (2009, p. 284)

Neste contexto, as crianças e jovens estão aprendendo a participar de tais culturas fora do ambiente educacional e formal. Muitas escolas permanecem distantes dessas experiências.

Precisamos pensar nos objetivos da educação midiática, para que os jovens possam tornar-se produtores e participantes culturais, e não apenas consumidores críticos ou não. Para isso, educação midiática para adultos, também é necessária! [...] Os consumidores terão mais poder na cultura da convergência, mas somente se reconhecerem e utilizarem este poder tanto como consumidores quanto como cidadãos, plenos da participação da nossa cultura. (JENKINS, 2009, p. 343)

Considerando a cultura da convergência e as comunidades de conhecimento, nas quais não se reivindica uma autoria, pois o conhecimento e a informação são compartilhados, percebe-se que algumas formas tradicionais de arte estão entrando em fase de esgotamento, e a confluência da arte com a mídia representa um campo de possibilidades e de energia criativa que poderá resultar proximoamente “[...] num salto no conceito e na prática tanto da arte quanto da mídia – se houver, é claro, inteligências e sensibilidades suficientes para extrair frutos dessa nova situação” (MACHADO, 2007, p. 27). O

importante é o papel que os sujeitos (consumidores/produtores) podem assumir não apenas aceitando a convergência, mas na verdade conduzindo esse processo.

Conseqüência inevitável da revolução digital é a tecnologia colocada na mão de pessoas comuns, para sua expressão criativa, ferramentas de baixo custo e fáceis de manusear. Se derrubadas as barreiras da participação e fornecidos novos canais de publicidade e distribuição, as pessoas criarão coisas extraordinárias. [...] 90% é lixo, mas se o número de pessoas que participam da criação de arte aumentar, a quantidade de trabalhos realmente interessantes pode aumentar também. Seguramente, os impulsos criativos irão superar as limitações e obstáculos técnicos. Artistas amadores se saem melhor quando operam em comunidade de apoio, lutando com os mesmos problemas criativos e evoluindo com o sucesso dos outros. (JENKINS, 2009, p. 212)

Neste sentido da produção coletiva, *trabalhar com o viés do cinema parece uma boa maneira de articular arte e mídia*, considerando-o também como escrita do movimento e dependente de aparatos tecnológicos. Acredito que *seja importante trabalhar o cinema como arte, mas também é importante problematizá-lo como indústria*, afinal arte e indústria coexistem, e precisam ser discutidos e trabalhados em sala de aula, já que as experiências amadoras de produção são cada vez maiores, e muitas, descontroladas.

Fazer cinema também se tornou uma profissão e campo de trabalho cada vez mais reconhecido e nem por isso perdeu o estatuto de arte. Se estes alunos são possíveis realizadores e possíveis profissionais comunicadores, precisam conhecer os dois campos (arte e indústria) e saber diferenciá-los, aliado ao conhecimento da linguagem.



## 1.5 O cinema – escrita do movimento

*“O filme é uma magnífica e perigosa arma, se manejada por um espírito livre. Ele é o mais admirável instrumento conhecido para expressar o mundo dos sonhos, da emoção e do instinto”.*

Luis Buñuel

Para situar o cinema na relação arte-mídia-educação, é necessário conhecer um pouco da sua história, mesmo não havendo muito consenso. Arte ou cultura de massa? Linguagem, narrativa ou dispositivo?

A especificidade de cada meio, mesmo do cinema, sendo “[...] aquilo que o distingue como tal e que nos permite diferenciá-lo dos outros meios e dos outros fatos da cultura humana” (MACHADO, 2007, p. 59), tem ficado menos evidente. À medida que nos aproximamos das “bordas e zonas de intersecção” entre os meios, “[...] os conceitos que os definem podem ser transportados de uns para outros e as práticas e tecnologias podem ser compartilhadas” (MACHADO, 2007, p. 59).

Com as novas tecnologias, principalmente as digitais, conceituar o cinema ficou ainda mais difícil.

Podemos imaginar o universo da cultura como um mar de acontecimentos ligados à esfera humana e as artes ou os meios de comunicação como círculos que delimitam campos específicos de acontecimentos dentro desse “mar”. [...] Na prática, é impossível delimitar com exatidão o campo abrangido por um meio de comunicação ou uma forma de cultura, pois as suas bordas são imprecisas e se confundem com outros campos. É o caso do cinema, onde seria impossível falar dele sem a fotografia. (MACHADO, 2007, p. 56 e 57)

Se considerarmos o cinema como “escrita do movimento”, incluindo todas as formas de expressão baseadas na imagem em movimento, “[...] televisão e vídeo também passariam a ser cinema” (MACHADO, 2007, p. 70). E pensando dessa maneira, o cinema encontraria uma vitalidade nova, que pode não apenas evitar o processo de fossilização, como também garantir sua hegemonia perante as demais formas de

cultura. Se, no passado, o cinema era relacionado ao teatro de sombras, cinema de atrações, imagens animadas ou, ainda, ao cinema hollywoodiano (comercial) diferenciado do cinema-arte ou de autor (para alguns), agora, com este novo corte e contexto, o cinema expandido se tornaria *audiovisual*.

Fotografia, cinema, televisão e vídeo, apesar de serem bastante próximos em muitos aspectos, foram, durante muito tempo, pensados e praticados de forma independente, por gente diferente, e esses grupos quase nunca se comunicavam ou trocavam experiências, porém nas sociedades humanas, uma ênfase exagerada nas identidades isoladas pode levar à intolerância e à guerra entre culturas, enquanto os processos de hibridização podem favorecer uma convivência mais pacífica entre as diferenças. (MACHADO, 2007, p. 64)

Se considerarmos, então, cinema também como audiovisual, associado às novas tecnologias acessíveis a um maior número de pessoas, as possibilidades de criação se ampliam. A arte e a tecnologia sempre caminharam juntas, pois muitas das transformações estéticas do cinema partiram de alguma inovação tecnológica, como é possível observar com a introdução do som, da fotografia colorida e agora com o cinema 3D de alta resolução, possibilitando experimentações que influenciaram diversas escolas cinematográficas, sendo um cinema de arte ou não, independente da proposta ou ideologia.

### **Um pouquinho de história**

Quando se fala do surgimento do cinema, geralmente se considera a sua primeira exibição pública em larga escala em 28 de dezembro de 1895, no Grand Café Paris, como marco inicial, como *fenômeno social*. Ou seja, imagens fotográficas em movimento, projetadas numa tela numa determinada velocidade, para um público, criando a ilusão de movimento. Imagens animadas representando a realidade e o cotidiano humano.

Foram vários os experimentos com os novos mecanismos, mas apenas alguns receberam destaque numa

trajetória de mais de cem anos. As primeiras imagens cinematográficas registradas eram de cenas cotidianas, consideradas documentais. Toulet (2000) destaca que os irmãos Lumière projetavam seus pequenos filmes de ações comuns, como a “Saída da fábrica”, “O almoço do bebê” e “A chegada do trem à estação”.

Ao mesmo tempo, ao redor do mundo, outras experimentações de imagem em movimento eram realizadas nos mais diferentes contextos. “Nos primeiros dez anos do cinema, um filme ainda era apenas uma seqüência de tomadas estáticas, fruto direto da visão teatral” (CARRIÈRE, 2006, p. 16-15). “A relação entre a tela e o espectador era a mesma que no teatro. A câmera filmava uma cena como se ela estivesse ocupando uma poltrona na platéia” (BERNARDT, 1995, p. 33).

Nessa fase inicial do cinema na década de 1910, as pessoas procuravam entender como aquelas imagens eram feitas e buscavam descobrir o truque, mas, ao se acostumarem, “[...] depois da primeira surpresa, quando ficava claro que o trem dos irmãos Lumière não ia esmagá-los, os espectadores rapidamente compreendiam a seqüência dos acontecimentos” (CARRIÈRE, 2006, p.16).

Uma linguagem autenticamente nova, proposta pelo cinema, só surgiu quando os filmes começaram a ser cortados em cenas e, conseqüentemente, a ser montados e editados. “A verdadeira inovação reside na justaposição de duas cenas em movimento, a segunda anulando a primeira, ao sucedê-la” (CARRIÈRE, 2006, p. 16). Acelerar e retardar o tempo, deslocar o ponto de vista, permitir ver o que antes não era visto, tudo isso contribuiu para a autenticidade da linguagem cinematográfica e para criar uma gramática própria específica do cinema, como afirma o autor.

O cinema tornou-se um discurso, afirmou Metz, “[...] ao se organizar como narrativa e produzir, assim, um conjunto de procedimentos significantes. Ao movimentar-se de uma imagem a outra, o cinema se transformou em *linguagem*” (apud STAM, 2003, p. 134).

Aumont diz que, “[...] a fim de provar que o cinema era de fato uma arte, era preciso dotá-lo de uma linguagem específica, diferente da linguagem da literatura e do teatro” (1995, p. 157), mas ao atribuir uma linguagem ao cinema, corria-se o risco de

“congelar” suas estruturas, como de fato aconteceu. Num primeiro momento, a tentativa de definir o que era específico do cinema funcionava até uma nova abordagem estética modificar a maneira de se fazer filmes, como foi o caso da transição do cinema mudo ao sonoro ou das escolas cinematográficas que surgiam como novidade, e com o tempo se banalizavam e se esgotavam.

Numa concepção clássica, a expressão “linguagem cinematográfica” tinha como principal característica essencial a universalidade, por contornar o obstáculo da diversidade das línguas, não precisar ser traduzida e ser “compreendida” por todos (AUMONT, 1995, p. 159). Nesta concepção, o cinema seria uma forma de expressão “[...] capaz de organizar, de construir e de comunicar pensamentos, que formam e transformam” (MITRY apud AUMONT, 1995, p. 173).

O material de expressão específico do cinema é “[...] a imagem mecânica que se move, múltipla e colocada em seqüência” (AUMONT, 1995, p. 197). E o filme seria o “[...] lugar de encontro de um enorme número de códigos não-específicos e de um número muito mais reduzido de códigos específicos” (ibidem, p. 199).

Diante das diversas fases de conceituação da linguagem cinematográfica, talvez o que seja importante considerar seja a ideia de que a linguagem é “[...] tudo que fala ao homem do homem, mesmo que na forma menos organizada e menos lingüística”, usada como instrumento intencional de comunicação, de expressão e afetividade, e que tenha como “objetivo”, no caso do cinema, “[...] a imagem visual, seja qual for sua forma social” (GARDIES, 2007, p. 147-148).

Neste sentido, compreender o cinema e suas imagens implica conhecer os “[...] códigos específicos a uma cultura que ele integra” (METZ apud GARDIES, 2007, p. 152), sem desconsiderar seus desdobramentos múltiplos, já que “[...] qualquer linguagem tem uma forma dominante que impõe o seu poder aos seus utilizadores” (ibidem), dificultando a assimilação, quando pouco (ou nada) se conhece da linguagem que o constitui.

Continuando um pouquinho de sua história, Toulet (2000) nos conta que os irmãos Lumière, explorando a invenção do cinematógrafo, enviaram aos quatro cantos do mundo

operadores encarregados de realizar filmes em locais exóticos e organizar sessões de projeção em diferentes países. Em cada país, a recepção das imagens animadas foi diferente. Em cada lugar, havia uma reação diferente e também um espectador curioso a se tornar também um realizador.

Na década de 1910 na França, um artista e ilusionista, Georges Méliès, aproveitou a “mágica” do cinema para criar seus truques de filmagem e contar suas histórias fantásticas e cômicas. Muitas delas foram inspiradas nos contos de Júlio Verne, como é possível observar no curta “Viagem à Lua”, de 1902, como podemos ver recentemente no filme *A invenção de Hugo Cabret*<sup>16</sup>, de Martin Scorsese (EUA, 2011), no qual a vida de Méliès se tornou o centro da história infanto-juvenil. Seus filmes de curta duração exploravam o cinema como espetáculo, título herdado do teatro e do circo, com objetivo de entreter uma plateia já prevista.

Essa primeira fase do cinema, ainda artesanal e limitada, de um cinema preto e branco, mudo e experimental, considerada historicamente “o primeiro cinema”, se tornará fundamental nas experiências escolares que trarei nos próximos capítulos.

Já nos Estados Unidos, o cinema se estabeleceu como indústria. Pequenos estúdios foram criados, e pequenas salas de exibição projetavam seus filmes, com custos baixos, para uma população que não frequentava as óperas. Foi só na década de 1930 que a cor e o som foram inseridos nos aparatos técnicos, e as câmeras cinematográficas já eram mais sofisticadas. “O cinema existiu primeiramente como imagem e apenas depois como som” (STAM, 2003, p. 38).

A “meca do cinema” se estabeleceu em Hollywood, por volta da década de 1920, numa região do sul da Califórnia, nos EUA, favorável em termos climáticos e geográficos para a criação dos grandes estúdios, sob a liderança de David M.

---

<sup>16</sup> Hugo é um garoto de 12 anos que vive em uma estação de trem em Paris no começo do século 20. Seu pai, um relojoeiro que trabalhava em um museu, morre momentos depois de mostrar a Hugo a sua última descoberta: um androide, sentado numa escrivaninha, com uma caneta na mão, aguardando para escrever uma importante mensagem. O problema é que o menino não consegue ligar o robô nem resolver o mistério. Fonte: <http://www.cinepop.com.br>

Griffith e Cecil B. de Mille. A intenção era criar filmes de maior liberdade e qualidade, incorporando uma nova linguagem cinematográfica, reunindo novas técnicas e narrativas cinematográficas (SILVA, 2005).

Foi então que o estadunidense David M. Griffith inseriu em suas produções a chamada “quarta parede”, ações paralelas e continuidade da ação narrativa. Estes novos elementos começaram a distanciar o cinema do aspecto teatral e formar *uma estrutura própria com narrativas*, sentimentos, significados e concretização daquilo que era possível somente nos sonhos. “As imagens falavam através do olhar” (CARRIÈRE, 2006, p. 16).

Já na primeira década do século passado, o cinema estadunidense estava poderosamente organizado (VANOYE, 2008), invadindo as telas do mundo inteiro e impondo um modelo estético e dominante. Esse modelo, fiel a uma narrativa clássica, se preocupava em contar histórias, agradando ao público, seguindo objetivos comerciais e espetaculares. Seu sucesso se deve ao bom desempenho junto ao público.

O cinema-indústria procurou criar uma forma de narrar que cruzasse diferentes codificações culturais, de modo a tornar os filmes acessíveis ao maior número de pessoas, de distintas nacionalidades, destaca Duarte (2002). Tal fato acabou por estereotipar relações humanas, etnias, culturas e figuras humanas, através de suas histórias, personagens e relações entre si. Um dos perigos desse cinema-indústria é justamente o seu objetivo de agradar e entreter o público sem uma preocupação com a reflexão ou com possíveis e equivocadas leituras da realidade, já que sua finalidade é entreter, “vender” e “lucrar”. A recorrência de suas histórias, personagens e relações estereotipadas, sem a devida reflexão, é discutível pelo fato de muitas vezes serem consumidas como verdadeiras e verossímeis, conduzindo a um senso comum e uma formação cultural muito rasa.

Xavier diz que toda análise de uma obra fílmica depende do contexto onde se insere, pois a experiência do espectador se baseia na negociação entre aceitar (temporariamente) a narrativa como verdade possível, mas também ilusão.

O efeito de uma imagem depende de sua relação com um sujeito em determinadas condições. [...]

Toda leitura de imagem é produção de um ponto de vista: o do sujeito observador, não o da “objetividade” da imagem. [...] Sendo o cinema um olhar fabricado, é constante oferta de pontos de vistas. (1988, p. 379-382)

Para o autor, o problema de só conhecer narrativas “visíveis”, fáceis, compreensíveis, em especial as hollywoodianas, que narram histórias, sem intervenções ou questionamentos desse processo de negociação, projeções falsas da realidade, é o espectador não saber diferenciar clichês e estereótipos da sua vida cotidiana.

Muitos filmes considerados fundamentais e relevantes (os de arte e autor, talvez?) são aqueles que brincam com essa noção de ilusão do cinema. De alguma forma, causam estranhamento e desconforto no espectador, para que ele transite entre a noção de realidade e ilusão. Talvez por isso, estes filmes sejam de extrema importância em contraste com as narrativas hollywoodianas, no contexto educativo, já que sozinhos ultrapassam as fronteiras do entretenimento para provocar discussões, inquietações e questionamentos. Porém, será que esse estranhamento não pode ser provocado além do filme?

Diante desse modelo dominante, com padrão industrial, “[...] desenvolveram-se resistências, principalmente na Europa, embora esse modelo seja chamado a dominar a produção mundial” (VANOYE 2008, p. 28). Essas resistências, posteriormente, foram denominadas escolas cinematográficas. Para Carrière (2006), suas contribuições estão localizadas num tempo e contexto, e acabaram sendo incorporadas ao modelo dominante de produção mundial. Diz ele que, como todas as “modas”, cada uma delas veio e foi embora.

Os cineastas, que são eles próprios espectadores de filmes feitos por outros, têm uma vaga idéia sobre se serão ou não compreendidos por seus contemporâneos. Estes últimos por sua vez adaptam-se às formas de expressão que por um breve período parecem ousadas, mas logo se tornam lugares-comuns. (CARRIÈRE, 2006, p. 21)

Muitos movimentos e cineastas fizeram suas contribuições, mas

[...] todos esses movimentos – é o destino dos movimentos estéticos – apagaram-se em seu tempo por motivos diversos (ideológicos, políticos e econômicos). Contudo, por um ou outro de seus aspectos, infiltraram-se no cinema clássico e não cessaram de influenciar todo o cinema ulterior. (VANOYE, 2008, p. 33)

De acordo com Napolitano (2008), o cinema na Alemanha, com o fim da Primeira Guerra Mundial, uniu-se a uma série de movimentos estéticos das artes plásticas e da arquitetura, ficando conhecido como cinema do “expressionismo alemão”. Foi explorado “[...] com base nas projeções das angústias humanas, estados interiores e incompreensíveis, sob formas compreensíveis, acarretando na distorção de cenários, afastando-se da perspectiva visual clássica” (NAPOLITANO, 2008, p. 76), tendo como exemplo clássico o filme *O gabinete do Dr. Caligari*, de Robert Wiene (Alemanha, 1919).

Já na Rússia, Vanoye (2008) destaca que os realizadores do cinema soviético dos anos 1920 se interessavam pelo cinema como meio de ensino e propaganda. Lênin o utilizou, de forma didática, recusando o modelo dominante hollywoodiano e com objetivos nacionalistas de instigar a consciência revolucionária. Um pouco mais tarde, os cineastas Eisenstein e Vertov acreditavam tanto em seu potencial de formação e comunicação, que alegavam ser a “montagem cinematográfica” a grande responsável pela produção de significados, *evidenciando a capacidade do espectador de fazer associações*. Os filmes *O encouraçado Potenkim*, de Serguei Eisenstein (União Soviética, 1925) e *Um homem com uma câmera*, de Dziga Vertov (União Soviética, 1929) exemplificam suas teorias.

O cinema feito na França trouxe diversas contribuições na década de 1920. De acordo com Vanoye (2008), a primeira vanguarda francesa, o impressionismo, surgiu como reação contra o imperialismo estadunidense com o intuito de promover o cinema nacional e libertar o cinema de caráter narrativo, para torná-lo uma arte que se sustenta com “suas riquezas formais”. O



dadaísmo e o surrealismo fizeram parte da segunda vanguarda francesa, que utilizava os mesmos objetivos de resistência, mas extrapolava ainda mais, com o descarte total da lógica e objetividade. Luis Buñuel, autor do curta *Um cão andaluz* (França, 1929), foi um dos cineastas que mais se destacou nesta vanguarda. Ele acreditava no cinema como “[...] a forma de expressão humana que mais se assemelha ao trabalho da mente durante o sono”: os sonhos (CARRIÈRE, 2006, p. 24).

Posteriormente, na década de 1960, ainda na França, Napolitano destaca o surgimento de um movimento chamado “*Nouvelle Vague* – a nova onda”, encabeçado por jovens e críticos cineastas, retomando a “[...] tradição autoral e lírica do cinema clássico francês, porém incrementando os recursos narrativos, os argumentos e os movimentos de câmera” (2008, p. 72). Como afirma Rodrigues (2007), o grande legado deste movimento foi o novo método de produção quase artesanal, contando com pouco dinheiro, usando atores desconhecidos e cenários exteriores, que influenciaram muitos dos jovens cineastas, especialmente em países subdesenvolvidos. O filme autobiográfico *Os incompreendidos*, de François Truffaut (França, 1959) é um belo exemplo dessa ideologia.

Segundo Napolitano, o neorealismo italiano da década de 1940 buscava “[...] um retrato social da Europa devastada pela guerra e pela miséria humana provocada pelo conflito e pelas injustiças sociais” (2008, p. 73). Com toques de lirismo e poesia, os cineastas italianos criaram histórias, como a do filme *Ladrões de bicicleta*, de Vittorio de Sica (Itália, 1948), sem abrir mão da narrativa, mas sem o melodrama e a pieguice presentes nos filmes hollywoodianos.

No Brasil, na década de 1960, o Cinema Novo brasileiro buscava tirar o povo da alienação e “[...] dar-lhe um estado de consciência perante uma situação econômica cada vez mais complexa”, destaca Rodrigues (2007, p. 22-21). A estética da fome e da violência foram teorias ideológicas adotadas por vários cineastas, como Glauber Rocha, no intuito de produzir temas políticos e sociais, para causar estranhamento e questionamento nos espectadores, como é possível perceber no filme *Terra em transe*, de Glauber Rocha (Brasil, 1967). Procurava-se um cinema com identidade própria, destoando completamente do modelo dominante.

Alguns destes movimentos de resistência ao modelo industrial contribuíram para a criação de um cinema de baixo orçamento, quase artesanal, com boas ideias e discursos críticos, produzido sem tanto glamour, mas possível de ser realizado. Ainda que o “modelo industrial” continue dominante, já que tem como objetivo agradar e entreter o público, distanciando-se da possibilidade de provocar reflexão, é a partir das produções de baixo-orçamento e de “fácil” realização, sem os aparatos da grande indústria cinematográfica hollywoodiana, que o cinema como arte se tornou possível e cada vez mais acessível.

Filmes mais baratos, criativos e heterogêneos conquistaram legitimidade no cenário mundial, favorecendo o surgimento de novas narrativas e o crescimento de cinematografias em países pobres e/ou com tradições culturais diferentes. (DUARTE, 2002, p. 59)

Ainda que alguns autores não associem a televisão ao cinema, é impossível desconsiderar sua influência nas recentes transformações do cinema, nem todas já devidamente e profundamente teorizadas, e vice-versa.

Sendo o cinema uma escrita do movimento, muito do que constituiu a linguagem da televisão partiu do cinema, e com o tempo ela também o influenciou. É possível, por exemplo, perceber nas narrativas cinematográficas a incorporação da estética videoclipe (e até do videogame), vinda da televisão, mas herdeira da montagem dialética de Eisenstein. A união da imagem e do som de forma sincronizada e ritmada, produzindo significados, permitiu uma nova estética ao cinema, mas quando foi incorporada para fins comerciais (filmes, vídeos, trailers, vinhetas) potencializou-se o uso do cinema e do audiovisual através de experiências sensoriais mais intensas.

Recentemente, a incorporação da estética do videogame deixou o ritmo das narrativas ainda mais acelerado, rico em grafismos e sons, assemelhando-se também aos quadrinhos, como é possível observar no filme *Scott Pilgrim contra o mundo*, de Edgar Wright (EUA/Reino Unido/Canadá, 2010), e também no recente filme nacional *Dois coelhos*, de Afonso Poyart (Brasil,

2012). Outra característica atual, influenciada pela produção de imagens a partir do manuseio de câmeras leves e portáteis, é o uso frequente da instabilidade da imagem no cinema, presente em vídeos amadores e familiares analógicos, e principalmente no cinema documentário, na tentativa de transparecer realismo, como se observa no filme *Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles (Brasil, 2002). Além disso, há muitas outras influências, como imagens de baixa qualidade produzidas por câmeras de vigilância, exploradas no cinema por filmes de suspense.

Todas estas informações e questões, mesmo sem o devido aprofundamento – afinal, a história do cinema merece vários desdobramentos –, servem para mostrar que o cinema passou por diversas transformações estéticas. Hoje, de forma ampliada, se o cinema for considerado como “escrita do movimento” e também como audiovisual, com ferramentas de fácil acesso, como a tecnologia digital e a internet, também pode ser realizado pelas mãos de crianças e adolescentes.

A experiência do cinema pode ter um papel decisivo na formação da criança. É preciso, porém, repensar tanto tal experiência quanto tal formação, levando em conta a revolução ocorrida nas últimas décadas no ecossistema cultural em que vivem as crianças. [...] O cinema contribui com todos os fatores de estímulo à imaginação infantil: é arte, acrescenta à multiplicidade narrativa, é espaço de mediação cultural entre as gerações, e deflagra um tempo fora do tempo do relógio que é favorável à fantasia e a recriação subjetiva do mundo. (GIRARDELLO apud FANTIN, 2006, p. 11-13)

Machado diz que já se não se consegue mais determinar a natureza de cada elemento do cinema, “[...] tamanha é a mistura, sobreposição, o empilhamento de procedimentos diversos, sejam eles antigos ou modernos, sofisticados ou elementares, tecnológicos ou artesanais” (2007, p. 70).

E diante dessa forma múltipla de expressão, surgem novos produtos, com uma “nova gramática” que depende também de uma “nova leitura” por parte do sujeito receptor.

Os novos processos imagéticos despejam seu fluxo de imagens e sons de forma simultânea, isso exige, da parte do receptor, reflexos rápidos para captar todas (ou parte delas) as conexões formuladas, numa velocidade que pode mesmo parecer estonteante a um “leitor” mais conservador, não familiarizado com as formas expressivas da contemporaneidade. Além disso, as constantes fusões e mudanças tecnológicas impedem que novas gerações possam ter tempo suficiente para amadurecer o domínio de um meio ou técnica, tornando os novos produtos necessariamente mais superficiais e de fôlego mais curto. (MACHADO, 2007, p. 76)

Antigamente, um cineasta levava muito tempo para chegar à direção, passando por um longo processo de amadurecimento como assistente de direção e diretor de curtas-metragens. Hoje, uma nova tecnologia ou numa nova mídia demora apenas alguns anos para se tornar ultrapassada, impossibilitando, portanto, o amadurecimento profissional, a constituição de uma linguagem suficientemente desenvolvida, “[...] a destilação de uma estética e a formação de um acervo de obras representativas” (MACHADO, 2007, p. 77).

Vimos anteriormente que, hoje, uma pessoa, adulto, criança ou adolescente, tendo acesso aos mecanismos necessários e algum conhecimento específico mínimo, pode realizar um vídeo e publicá-lo na internet.

Com as tecnologias digitais, os equipamentos e softwares ficaram mais acessíveis e a produção digital de filmes ganhou espaço e visibilidade. Com filmes de baixo orçamento, distribuídos em contextos alternativos aos comerciais, abre uma nova oportunidade para cineastas, tidos como amadores. Produções com conteúdo de qualidade comercial ou quase comercial – ganham espaço cada vez maior. (JENKINS, 2009, p. 202)

E é por existirem esta facilidade e esta rapidez, que há a preocupação de educar as pessoas a saberem fazer uso do cinema como audiovisual, principalmente no contexto educativo,

no qual as crianças e jovens têm mais facilidade para lidar com tecnologias e precisam urgentemente de uma orientação e mediação que promova a reflexão e o pensamento crítico, como destacado em vários momentos acima. Não só em suas produções, mas também no consumo de produtos culturais, artísticos ou não. Assim, reafirmamos o que já foi dito anteriormente: é preciso prepará-los tanto para avaliar criticamente o que consomem como para se tornarem também possíveis produtores!

## Capítulo 2

### Cinema e educação: propostas no contexto escolar

No capítulo anterior, procurei iniciar a reflexão sobre o uso do cinema (no qual as mídias e as artes convergem) no contexto educativo, partindo dos conceitos-chave: educação, como espaço de experiência e criação; arte, como algo indefinível e efêmero, essencial na formação cultural dos indivíduos; mídia-educação, como uma educação que promove a reflexão, instrumentalização e produção a partir das mídias, com destaque na integração entre arte e mídia pelo cinema; arte-mídia, como uma nova forma de criação de arte contemporânea relacionada à cultura da convergência; e cinema – escrita do movimento, também entendido como audiovisual, com algumas particularidades e características que o definiram no passado.

Argumentei, a partir de várias “vozes” e autores, sobre a importância de preparar as novas gerações para a mídia de forma significativa e transformadora, e que o cinema, ao perder “[...] seu estatuto privilegiado (e conquistado a duras penas) de ‘rei’ das artes populares”, passou a “[...] competir com a televisão, os videogames, os computadores e a realidade virtual” (STAM, 2003, p. 345) e, por isso, merece ser explorado de forma ampla no contexto educativo.

Para continuar a reflexão, neste capítulo situaremos experiências e propostas sobre cinema e educação, no Brasil e/ou no exterior. Selecionamos algumas referências consideradas importantes no contexto acadêmico, tendo consciência de que existem outras. Diante de tal diversidade (nem todas alcançadas devido ao curto tempo), o critério de seleção adotado nessas escolhas foi sua aproximação com os pressupostos da mídia-educação.

Ou seja, as escolhas de tais experiências se devem ao fato de que todas elas, de alguma forma, se aproximam da perspectiva da mídia-educação (embora não necessariamente assim denominadas) e da importância de se trabalhar *com, sobre e através* dos meios de comunicação no contexto educativo. Sendo o cinema um destes meios, procuramos destacar propostas que incluam o trabalho *com e sobre* filmes ou produtos

audiovisuais, buscando a expressão, reflexão e análise crítica, e *através* de filmes e vídeos, em experiências de produção.

Assim, analisaremos aspectos das propostas de cinema na educação a partir dos trabalhos de Alain Bergala e sua hipótese-cinema; do Projeto JCE – Juventude-Cinema-Escola de Portugal, com supervisão do prof. Vitor Reia Batista; do Projeto Cinead da UFRJ, coordenado pela profa. Adriana Fresquet, e da proposta de percurso educativo da profa. Mônica Fantin.

Além destas propostas e experiências, apresentaremos uma análise a partir do mapeamento de experiências extraescolares realizado por Moíra Toledo sobre Educação Audiovisual Popular.

## **2.1 Cinema e educação**

A relação entre cinema e educação não é recente. Já no início da história do cinema, no final do século XIX, seu potencial educativo foi explorado de diversas maneiras, como disseminador de ideologias e até usado como propaganda política.

Que o cinema possui um potencial educativo poderoso, disseminador de ideias, não se pode negar, ainda que muitas vezes tenha sido usado de maneira negativa e manipuladora. Talvez por isso, educar para o cinema seja uma maneira de libertar o público das possibilidades de manipulação e imersão submissa ou, pelo menos, contribuir para fortalecer seu pensamento crítico e reflexivo diante das mídias onde se insere.

Se a escola é uma das instituições responsáveis pela educação das novas gerações, inserir o cinema no trabalho educativo e na formação de crianças e jovens se torna essencial, embora os próprios professores ainda estejam ampliando seu repertório e sejam também “alunos” dessa nova experiência de pensar e fazer cinema na escola.

Fischer considera a docência um lugar privilegiado de experimentação e transformação de si. “Lugar de onde talvez seja possível não exatamente pensar nossos limites e as forças que nos constroem, mas as condições e possibilidades infinitas, imprevisíveis e indefinidas de nos transformarmos e de sermos diferentes do que somos” (2009, p. 94).

Para a autora, narrativas audiovisuais do cinema e da televisão são parte importante da formação, da educação do olhar, da sensibilidade e educação ética. Formação que ela entende não apenas como algo institucional, mas “[...] assumida como uma escolha da própria existência, como busca por um estilo de vida, de um cuidado consigo” (FISCHER, 2009, p. 95).

Educar-se com imagens não é uma tarefa fácil, significa sair do lugar-comum, diz Fischer, pois

[...] exige esforço de fugir aos apelos imediatos das explicações causais, consoladoras, dos julgamentos apressados ou rígidos para abrimos todos os sentidos ao que lemos e vemos, empregando nessa tarefa nossa capacidade intelectual, nossa bagagem de informações com o objetivo de fazer da experiência de ver também um espaço privilegiado de transformação de nós mesmos. (2009, p. 97)

Para ela, é preciso

[...] pensar a formação docente a partir de materiais oferecidos pela farta produção cinematográfica e televisiva a que temos acesso. Mais do que isso, pensar a formação docente seguindo trilhas de olhares, gestos, sonorizações, roteiros, silêncios, enunciações – preferencialmente aquelas trilhas que, de alguma forma, jogam o mínimo possível com a linguagem da dominação, com o aprisionamento aos clichês do espetáculo cinematográfico ou melodramático. [...] Fingar possíveis espectadores em busca de tesouros singelos da produção cinematográfica e televisiva, atual ou de outras épocas, num trabalho de garimpo em nome da abertura a narrativas que nos provoquem transformação, na medida em que estas não cheguem para ocupar todos os espaços, que não se instalem para fazer de nossos imaginários, imaginários em excesso. Mas que cheguem para fazer algo em nós. (FISCHER, 2009, p.101)



O cinema é fascínio, é mística, é preservar a curiosidade de criança, é fugir da realidade e ser parte de outra, é viver cinematograficamente, é uma função social, é refletir sobre a própria condição humana, é arte, é uma declaração de amor, é um meio de reflexão, é invenção, é um instrumento de análise da história, diz Lopes (2007). É também um desaprender do gosto, talvez.

Para Lopes, “[...] definir o cinema seria como definir a arte, ou alguma coisa ainda mais vasta, definir o indefinível, a vida mesma” (2007, p. 14). E trabalhar com o cinema em sala de aula não é torná-lo suporte, mas torná-lo a própria sala de aula, através de dois objetivos principais:

[...] o cinema como *forma artística* que se apresenta ao espectador como real, e que este seja *ponto de partida* para uma reflexão crítica sobre questões políticas, filosóficas, sociológicas, antropológicas e educacionais; além de *despertar o interesse* dos alunos pelo estudo, auxiliando a formação de agentes multiplicadores do pensamento crítico. (LOPES, 2007, p. 29)

Lopes resgata a publicação de “A educação cinematográfica”, realizada pela Unesco em 1961, dizendo que

[...] a melhor forma de defender o público, e em particular a juventude, de excessos e erros das mensagens audiovisuais, é a formação e a criação de hábitos pelos espectadores, de forma a garantir a escolha e a melhor compreensão da mensagem audiovisual. (LOPES, 2007, p. 36)

Se, para Lopes, existe a necessidade de preparar o público, no sentido da proteção, limitando seu acesso a um conteúdo de qualidade, Buckingham acredita que o problema não está em controlar este conteúdo, mas preparar o público para qualquer manifestação audiovisual, através da sua participação na produção, que contribui para a reflexão e análise crítica, visão da qual compartilho e considero mais ampla.

E educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar “[...] é ensinar a ver diferente. É educar o olhar. É decifrar

os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético”, diz Lopes (2007, p. 37).

Para ele

[...] filmes que confirmam o sistema devem ser desmistificados no processo educacional, no processo escolar. [...] É fundamental ver e analisar com os alunos alguns filmes “modelos” dos principais gêneros do cinema hegemônico e procurar fazer a crítica desse cinema. Este será um bom ponto de partida, para em seguida iniciar os alunos num repertório intelectual e cinematográfico mais sofisticado. (LOPES, 2007, p. 38-39)

Podemos entender que a visão de Lopes se aproxima da perspectiva de Snyders (1988), que acredita na transformação da “cultura primeira” em “cultura elaborada”, responsabilidade da escola e da educação em geral, na qual as crianças encontrariam satisfação escolar ao se depararem com produtos culturais que já conhecem, mas também encontrando outras possibilidades de apreciação e reflexão.

Na perspectiva da mídia-educação, o cinema pode ser entendido

[...] a partir das diversas dimensões estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas inter-relacionadas com o caráter instrumental, *educar com e para*<sup>17</sup> o cinema, e com caráter de objeto temático, *educar sobre o cinema*. Ou seja, a educação pode abordar o cinema como instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação e meio de expressão de pensamentos e sentimentos. (FANTIN, 2011, p. 110)

Fantin diz que a relação entre cinema e educação “[...] foi marcada historicamente por práticas didáticas no contexto escolar que utilizavam o cinema como mero recurso audiovisual” (2011, p. 116). A autora diz que esta prática é inevitável, já que usar o cinema como recurso instrumental “[...] faz parte de sua

---

<sup>17</sup> Grifo meu.

inserção na escola, mas o problema é quando o uso do cinema se reduz a isso” (ibidem, p. 118).

Neste sentido, é importante considerar que o cinema é mais do que instrumento, pois é também “[...] objeto de experiência estética e expressiva da sensibilidade, do conhecimento e de múltiplas linguagens humanas” (FANTIN, 2011, p. 118).

## **2.2 Algumas propostas no contexto internacional**

Considerando que experiências no contexto internacional se tornam também referências no contexto nacional, e que “[...] a educação cinematográfica já tem, em muitos países, um lugar estabelecido nos planos curriculares do ensino, não se restringindo a atividades extracurriculares ou de voluntariado cineclubístico, cabendo-lhe uma função educativa essencial”, (LOPES, 2007, p. 36) decidimos nos aprofundar na proposta do cineasta e pesquisador/professor francês Alain Bergala, referência de vários outros autores e experiências sobre cinema na escola, cujo trabalho se destaca pela profundidade do tema “cinema e educação” e por nos oferecer uma forma sistematizada e acessível de trabalho com cinema na escola.

Além disto, trouxemos também o Projeto JCE – Juventude-Cinema-Escola, criado em 1997 pela Direção Regional de Educação do Algarve, em Portugal, e supervisionado pelo prof. Vitor Reia Batista, buscando promover o contato das crianças e jovens com o cinema, apostando na formação de professores e alunos e tendo como lema: “ver, aprender e amar cinema”.

Cabe ressaltar que, ao situar estas duas propostas, não se buscou organização histórica nem hierarquização.

### 2.2.1 Alain Bergala e sua “hipótese-cinema”

A hipótese-cinema foi formulada por Alain Bergala, que é um diretor francês de filmes de ficção e documentários, trabalhou como diretor e editor na revista de cinema *Cahiers du Cinéma*<sup>18</sup>, e foi conselheiro da área de cinema do ministro francês Jack Lang, que em 2000 elaborou um plano de cinco anos para a introdução das artes no Ensino Fundamental. Dirige, desde 2000, a coleção de DVDs “Éden Cinema”, dedicados à educação para o cinema, na qual 25 títulos de DVDs já foram lançados. Alain Bergala é ainda curador de exposições tais como “Correspondances: Kiarostami Erice” (CCCB de Barcelona, 2006; Centro Georges Pompidou, 2007); “Brune Blonde” (Cinemateca francesa, 2010). Atualmente, é professor de Cinema da Université Paris III – Sorbonne Nouvelle e coordenador do departamento de direção da Femis – Escola Nacional de Cinema da França.

Bergala também integra o projeto “Cinema, cem anos de juventude”<sup>19</sup>, da Cinemateca Francesa, com atuação também no

---

<sup>18</sup> *Cahiers du Cinéma* é uma revista francesa sobre crítica de cinema editada na França e criada em março de 1951 por Jacques Doniol-Valcroze, André Bazin e Lo Duca. Desde 10 de maio de 2007, esta revista, que já conta com edições em vários idiomas, é editada também na Espanha (em espanhol) pela Caimán Ediciones. (Site original: <http://www.cahiersducinema.com/>)

<sup>19</sup> O programa “Cinema, cem anos de juventude” foi criado em 1995 e faz parte de uma rede coordenada pela Cinemateca Francesa, que envolve seis organizações internacionais dedicadas à pedagogia do cinema. No Brasil, o projeto “Imagens em movimento” iniciou sua participação em 2011 neste grupo de experimentação da prática de ensino de cinema para crianças e jovens. Sua metodologia se baseia em duas linhas de ação: a análise e a realização de filmes. O objetivo principal é estimular o gesto criativo do aluno, como observador e realizador. Para orientar os trabalhos, um tema geral pertinente ao universo do cinema é trabalhado por todas as organizações parceiras a cada ano. Trata-se de uma abordagem transversal: a partir da temática escolhida, que age como um fio condutor, desdobram-se as análises de filmes e as discussões sobre outras camadas constituintes da

Brasil, e tem uma experiência com cinema, dentro e fora da escola, de mais de 20 anos, o que o credenciou a formular sua “hipótese-cinema”<sup>20</sup>, considerando o cinema como arte, para tentar responder a questão: “Como ensinar o cinema no âmbito da escola?”.

É importante destacar que sua ‘hipótese’ para trabalhar o cinema na escola está inserida num contexto europeu/francês bem específico e situado, onde a formação cultural e social dos alunos, o acesso aos filmes-arte e às salas de cinema alternativas disponíveis são completamente diferentes do contexto brasileiro em geral e de Florianópolis em particular.

O intuito de trazer sua “hipótese” como referência neste trabalho é apresentar uma proposta que pode ser refletida em nosso contexto, no diálogo com outras experiências e propostas. Deixamos claro que é uma entre tantas possibilidades de leitura, e buscamos pontos em comum e também divergentes da experiência aqui relatada, na tentativa de *sistematizar* sua proposta de trabalhar o cinema em sala de aula.

### **A hipótese – análise e criação**

Para Bergala, a questão não é ensinar, mas iniciar os alunos na arte do cinema. Nesta obra, o autor traz propostas precisas do que fazer e não fazer no contexto escolar. Ele nos conta de sua primeira experiência, de um projeto de iniciação ao cinema em turmas do 5º e do 6º anos da Escola Elementar

---

linguagem cinematográfica.  
<http://www.imagememovimento.com.br/>, 2011)

(Site:

<sup>20</sup> A síntese a seguir foi construída a partir da leitura do livro *L'hypothèse cinéma: petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs* ou *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*, com tradução de Mônica Costa Netto e Sílvia Pimenta, editado no Rio de Janeiro pela Editora Booklink e sob iniciativa do projeto de extensão Cinead da UFRJ em 2008; e também a partir da palestra “A presença do cinema no contexto escolar da Educação Infantil ao Ensino Médio: a transmissão do cinema, enquanto arte, entre as gerações” (Anotações pessoais na palestra proferida no 2º Encontro Cinema e Escola, organizada pela Escola Carlitos, São Paulo, em junho de 2011).

Francesa, onde elaborou um primeiro instrumento para *abordar a narrativa cinematográfica através de um jogo de slides*.

Um ponto importante para Bergala é sua recusa em trabalhar qualquer tipo de cinema ou conteúdo televisivo que impõe um modelo de realização ou provoca apenas uma sensação de relaxamento, típico do cinema de entretenimento ou, para muitos, do cinema hollywoodiano. É comum ouvir algumas pessoas dizerem que ele recusa o cinema hollywoodiano, mas na verdade em nenhum momento do texto ele se dirige diretamente a Hollywood, até porque cita vários cineastas que considera verdadeiros artistas, mesmo que estejam inseridos numa indústria que segue padrões mercadológicos, característica do cinema hollywoodiano. O que Bergala defende é o cinema-arte e a importância de introduzir na escola essa arte que está sendo reprimida cada vez mais pelas redes de distribuição de filmes, que têm dominado os espaços de exibição do cinema, almejando lucro e tratando o cinema como se fosse um produto exposto numa vitrine para atrair os consumidores.

Com a introdução da tecnologia digital, principalmente do DVD, Bergala enxerga um grande potencial de uso do cinema na escola, pois, sem as limitações das tecnologias analógicas, tem-se o poder de acelerar, retardar e pausar um filme em tempo reduzido (sem rebobinar), o que permite ao professor fazer um *trabalho minucioso de análise de filmes ou trechos de filmes* com os alunos.

Para o autor (2008), o cinema deve ser utilizado, como arte (criação do novo), para promover o *encontro com a alteridade*, como uma forma de o espectador relacionar sua existência a partir da visão do outro, compreendendo o mundo a partir de um olhar diferenciado, sensibilizado a partir da experiência do contato.

Bergala diz que Godard considera a cultura como “regra” e a arte como “exceção”, no sentido que de não possa ser ensinada, mas encontrada, experimentada e transmitida de outras formas além do discurso do saber. “A arte deve permanecer na escola como uma experiência a parte”, diz o autor (2008, p. 31), que não sabe ao certo se é na escola o verdadeiro espaço para acolher a arte, mas menciona que, para muitas crianças, é o único lugar onde isso seria possível.

O que ele sugere como abordagem é formar um espectador que vivencie as emoções do criador de um filme. Pensar o filme através do seu autor. Por essa razão, ele *não acredita que se deva partir do conhecido para abordar o menos conhecido*, pois isso conduz a um afastamento da singularidade do cinema. Para ele, *analisar alguns filmes não é suficiente para promover uma mudança no olhar da criança*, pois o trabalho para formação do gosto é longo e demorado. Para ele, o gosto, diferente da opinião, não pode ser negociado, pois é formado a partir da singularidade de cada pessoa, no íntimo de cada um.

Para Bergala, não seria possível fazer a criança deixar de gostar de alguma coisa naturalmente, por mais “mediocre” que se considere, pois o “bom” e o “ruim” são definidos exatamente pelo gosto. Ao mesmo tempo, Bergala insiste que não se deve perder tempo com “filmes ruins ou medíocres”. Ou seja, ele problematiza a questão do gosto, mas define o que para ele seria um bom e mau cinema, e neste sentido tal pensamento parece ser ambíguo.

Ele diz que a “[...] arte que se contenta em enviar mensagens não é arte, mas um veículo indigno da arte: isso vale para o cinema” (BERGALA, 2008, p. 48). Um filme-arte é duradouro, “[...] permanece vivo, contraditório, irritante e fascinante, cheio de invenções, que continua dando o que pensar quarenta anos depois de sua realização” (ibidem, p. 49). Por essa razão, é natural que, num primeiro encontro com um filme-arte, possa haver rejeição violenta, dificuldade de acesso, irritação, mas ainda representa uma possibilidade a ser trabalhada. O problema é quando a atitude for de indiferença e nada “tocar” o espectador de nenhuma forma.

Diante disso, podemos perguntar: será que qualquer bem cultural não poderia provocar ambas as reações? Não dependeria do repertório individual e singular de cada pessoa? Nossa tarefa na educação não deveria ser a de justamente despertar o olhar sensível, como ponto de partida e não de chegada? Distanciar-se do lugar do saber e permitir-se ver além, mesmo nas banalidades cotidianas?

## Desafios para a escola

Bergala considera importante *a escola preservar um acervo de filmes alternativos aos de cinema de puro consumo*, para que os alunos possam ter autonomia de ver e rever um filme e ter acesso com mais facilidade. Considerando a questão do gosto, Bergala diz que “[...] não se trata de formar outro gosto, mas simplesmente formar um gosto, sem impor fortes ‘valores de gosto’”. “Na formação do gosto é imperativo que os filmes estejam também na escola para que o cinema entre nos costumes por impregnação” (BERGALA, 2008, p. 95).

Portanto, ele considera que, se a escola oferecer um cinema alternativo ao de circuito comercial, no qual as crianças estejam livres de modismos e “gostos” do público ditados pela oferta comercial e possam frequentar esse espaço/acervo regular e gradualmente durante todo seu período escolar, com o tempo e com abordagens sucessivas, um outro gosto poderá se formar, livre de imposições do mercado.

Seguindo essa linha de pensamento, Bergala não concorda com trabalhos que partam do repertório dos alunos (produtos de consumo) ou “partir-do-que-eles-gostam”, até porque ele não considera esse “gosto” construído de forma espontânea, mas imposto por uma cultura de massa.

A arte tem que permanecer, mesmo na pedagogia, um encontro que desestabiliza o conjunto de nossos hábitos culturais. Qualquer um que pretenda introduzir lentamente produtos de consumo no âmbito da arte acusa o seu desconhecimento e a sua traição. [...] O verdadeiro acesso à arte não pode ser confortável ou passivo. (BERGALA, 2008, p. 97-98)

A nosso ver, são muitas as perspectivas de entender e problematizar o gosto das crianças. Ostetto afirma que, “[...] atrás de um gosto, há sempre um sujeito, uma história, práticas culturais” (2004, p. 1). O gosto não é natural, mas uma construção social e cultural, e pode se modificar com o tempo e com ampliação de repertório. “Gosto pode ampliar-se, na experimentação e no diálogo com outras sonoridades, outras



composições, uma vez disponibilizados cardápios que incluam diversos gêneros” (ibidem, p. 8).

A autora não desconsidera a entrada de quaisquer bens culturais na escola, mas alerta para a necessidade de problematizá-los, discuti-los, procurando ampliar o repertório e sair do lugar seguro do que já se conhece. Para ela, o educador deve buscar o encontro com o estranhamento entre as mais diversas manifestações artísticas e culturais. Ela também defende que

[...] práticas educativas em que a repetição e a reprodução – seja dos conteúdos escolarizados, seja dos modelos massificados da sociedade de consumo – dêem lugar ao entendimento e à descoberta, construídos através do diálogo, da comunicação e do questionamento de saberes e fazeres, de cada um e de todos, que já estão nosso horizonte. (OSTETTO, 2004, p.13)

Para ela, o trabalho com a arte seria, então, apresentar novas alternativas de apreciação ao que já se conhece. Problematizar os “territórios” conhecidos, mas trabalhando a sensibilidade, para, então, talvez possibilitar uma mudança permanente na formação do gosto. Um desaprender em longo prazo. Um desaprender ao longo da vida, talvez!

Em seu livro, Bergala apresenta *quatro propostas e desafios* para o professor e para a escola:

### **1) Organizar a possibilidade do encontro com os filmes**

Para Bergala, considerando que um primeiro contato pode provocar revolta e choque, educar para o cinema não é uma tarefa fácil, mas é necessário *promover encontros* dos alunos com filmes-arte, seja em sessões de cinema, seja em sala de aula ou em cineclubes.

## 2) Designar, iniciar, tornar-se passador

Bergala diz que o gosto pessoal do professor e sua relação íntima com as obras de arte são de extrema relevância, pois, quando aceita o risco voluntário de se tornar “passador”, por convicção e por amor pessoal a uma arte, muda de estatuto simbólico, “[...] abandonando seu papel de professor, tal como definido e delimitado pela instituição, para retomar a palavra e o contato com os alunos de um outro lugar dentro de si” (BERGALA, 2008, p. 64).

Tornar-se passador é ser um “[...] adulto que acompanha quem aprende, dando algo de si e correndo os mesmos riscos na aventura de viver” (apud FRESQUET, 2008, p. 25). É aprender-ensinando e ensinar-aprendendo!

## 3) Aprender a frequentar os filmes

Bergala sugere que as crianças sejam espectadoras-criadoras, fazendo uma leitura criativa do filme, não apenas analítica e crítica. A escola muitas vezes exige resultados rápidos e precisos, a partir de uma única exibição de um filme, fazendo uma análise muito superficial, quando cada criança tem um tempo diferente de receber e relacionar-se com uma obra de arte. Ele considera de extrema importância *respeitar este tempo*. “O verdadeiro encontro com a arte é aquele que deixa marcas duradouras”. (BERGALA, 2008, p. 100).

## 4) Tecer laços entre os filmes

O autor considera importante *relacionar obras do presente e do passado*, tecendo laços e buscando trabalhar uma consciência dessa relação, pois é importante “[...] compreender como toda obra é habitada pelo que a precedeu ou lhe é contemporâneo, na arte em que ela surgiu e nas artes vizinhas, inclusive quando seu autor não o percebe ou o contesta” (BERGALA, 2008, p. 68).

Além destas propostas e desafios para o professor e para a escola, a obra de Bergala traz outras relações e tópicos interessantes da relação entre cinema e educação.

## **Prazer-relaxamento X prazer-arte**

Curiosamente, Bergala admite que, numa situação de esgotamento (talvez falando de si mesmo), é natural apreciar determinados conteúdos que não são considerados arte (televisão; filme comercial), e não recomenda que se tente combater ou intervir nesse gosto, mas alerta que esse espectador precisaria ter uma consciência de que esses prazeres são de naturezas bem diferentes.

Aqui, cabe resgatar Snyders (1988) e a importância da *cultura primeira e cultura elaborada*, na qual o gosto da criança pelo entretenimento faz parte de sua construção de identidade e alegria pelo prazer, mas que no contexto escolar precisa ser complementado e ampliado de forma mais elaborada, como afirma Bergala.

Neste sentido, Bergala estaria evidenciando uma necessidade paralela à arte, por produtos culturais de “relaxamento”. “Quem nunca coloca a televisão num canal comercial, nas noites de canseira, quando não agüenta mais ser culto, cinéfilo e esteticamente correto?” (2008, p. 69).

Ele também admite que não é qualquer filme-arte que pode ser utilizado com as crianças, pois algumas obras de arte de fato exigem um grau de maturidade, de cultura, de capacidade de análise e subjetividade muitas vezes presente e possível apenas nos adultos. Cabe ao professor<sup>21</sup> selecionar cuidadosamente o que vai utilizar.

## **Cinema em fragmentos e curtas**

Em sua “hipótese-cinema” e a partir do projeto “Cinema: cem anos de juventude”, Bergala sugere uma forma de trabalhar o cinema na escola. A partir de uma questão ou característica do cinema ou “regra do jogo” como: “ponto de vista”, “cor”, “fora de campo”, o professor pode construir um *vídeo com vários trechos de filmes significativos ao tema*, atravessando toda história do cinema. Ao relacionar um trecho com outro, o espectador ou, no

---

<sup>21</sup> Sobre adequação dos filmes, sugiro ler o Capítulo 4 do livro *Crianças, cinema e Educação: além do arco-íris*, de Mônica Fantin (2011).

caso, os alunos têm a possibilidade de redescobrir detalhes, antes “invisíveis”, além de estabelecer novas relações entre os filmes. Ele diz que, “[...] desse modo, a tomada de consciência e o debate não nascem de um discurso imposto pelo professor, mas sim da observação e da comparação de fragmentos de filme” (BERGALA, 2008, p. 208).

Em relação aos curtas, Bergala é cuidadoso, pois afirma que muitos cineastas amadores têm utilizado o curta como “cartão de visita”, quando sua função inicial no cinema de vanguarda era experimentar novas formas de criar, característica que ele considera essencial ao se trabalhar com curtas. Como a limitação de espaço e tempo em sala de aula acaba se aproximando das mesmas condições características do cinema (tempo, locação, clima, luz), o trabalho com curtas pode ser interessante, mas com o intuito de experimentação, sem esperar resultados profissionais ou bem-sucedidos dos alunos, destaca o autor.

## **O plano Lumière**

Outro exercício que Bergala destaca, a partir de uma experiência que teve em 1995, é a proposta de um desafio aos alunos de *filmar em um minuto, com um plano fixo*, “sem arrependimentos”, de acordo com a mesma limitação que os irmãos Lumière tinham nas primeiras imagens produzidas no cinema. Essa atividade provocou uma seriedade nos alunos, na qual eles precisavam escolher o lugar, o dia e a hora em que queriam rodar seu minuto, tendo consciência do desafio e da relação que existia nessa ação com o que foi realizado há tanto tempo. Com isto, “[...] o cinema é sempre jovem quando, retornando ao gesto que o fundou, às suas origens, inventa um novo começo” (BERGALA, 2008, p. 209).

Ele nada diz do pioneiro e pai das “trucagens” Georges Méliès, mas talvez um exercício semelhante, no estilo “minuto Méliès”, surtisse o mesmo efeito de interesse, seriedade e compreensão.

## A importância do criar

Além de ir ao encontro do cinema-arte, Bergala considera ainda mais importante que os alunos tenham a experiência da criação. *O fazer como aprendizado*. Mas ressalta que o professor não deve exigir ou esperar que os filmes sejam narrativos, compreensíveis e bem acabados, pois é complexa a criação de uma história “[...] com imagens e sons, decupagem, encenação, ritmos e significações” e demanda anos de maturação (BERGALA, 2008, p. 175).

Outro ponto que ele destaca é a *interferência do professor no processo*, condenando apenas aqueles que se envolvem, mas ao final alegam não terem interferido em nada do processo. Bergala defende<sup>22</sup> que o professor deve, sim, intervir quando necessário, mas deixar isto claro, até aonde foi sua intervenção, afinal o cinema depende de um trabalho em equipe, com discussões e negociações, e também é importante que eles entendam isso.

Ainda no sentido de criar, Bergala fala da importância de os alunos terem contato com um artista no ato de criar e observar esse trabalho. “Por que não deixar, às vezes, o profissional convidado à escola fazer seu trabalho, como o profissional que ele é, e ficar vendo-o trabalhar, ouvindo-o comentar simplesmente seus gestos e decisões?!” pergunta Bergala (2008, p. 180). Ele considera a *observação* outra forma de aprendizado. “Ver um artista criar, evidentemente, não significa ter acesso aos mistérios da criação, mas permite compreender como tal artista enxerga as coisas, se põe ao trabalho, se comporta em relação à criação” (BERGALA, 2008, p. 179).

E, apesar de o cinema ser uma realização coletiva, ele ressalta a importância da *experiência individual* de cada aluno, em algum momento, já que na instituição escolar é normal haver divisões e papéis já formados. Esta oportunidade individual pode gerar autoconfiança nos alunos e revelar habilidades até então desconhecidas, tanto para si quanto para o grupo.

---

<sup>22</sup> Observação também destacada por Mônica Fantin em sua pesquisa e proposta (2006).

## **Perigos do *storyboard***

No “Encontro de cinema e escola” em São Paulo (2011), Bergala afirmou desaprová-lo uso de *storyboard* em sala de aula. Já no livro, ele argumenta que nenhum cineasta imagina primeiro uma cena em planos para depois visualizar o conjunto, mas sim o contrário, por isso submeter os alunos a desenhar o que planejam filmar seria inválido. Contudo, ele cita uma experiência bem-sucedida de *composição de planos com fotografias*, para que os alunos pudessem visualizar e refletir sobre suas ideias antes de executá-las, e, neste sentido, não deixaria de ser uma forma de *storyboard*, com uma diferença importante, desenhar é criar e depende de habilidades profissionais que, de fato, as crianças em sua maioria ainda não têm, mas com fotografias, elas estão compondo com o que já existe, e aí sim, isso pode ajudar a planejar e experimentar suas ideias antes de filmá-las. Ele diz que a máquina digital e sua possibilidade de fotografar e manipular instantaneamente os resultados, observando e discutindo em grupo, tem “[...] a vantagem de obrigar a pensar numa decupagem, e a se recolocar a cada imagem a questão do ponto de vista, do eixo e da distância” (BERGALA, 2008, p. 194).

## **Edição não linear**

Uma grande vantagem que Bergala enxerga nos programas de edição não linear (digitais) é a liberdade maior que os cineastas têm hoje para montar e remontar seus filmes num tempo maior, coisa que no passado era raro. Nem sempre é possível dispor desse tempo, mas com as novas tecnologias ele ficou mais flexível.

## **Internet**

Bergala destaca, em vários momentos de seu texto, a questão do difícil acesso aos filmes-arte ou fora do circuito comercial, e por isso o uso restrito desse tipo de filme no contexto escolar, além de outros motivos. E prevendo que as pessoas contraponham sua afirmação com a presença atual da internet e de novas tecnologias, ele se adianta dizendo que *elas não dão conta de resolver todos os problemas de acesso aos*

*filmes*. Por ter a autonomia de escolher, o usuário pode justamente recusar um conteúdo que não conhece ou não gosta, diferente do contexto escolar, onde ele terá opções para escolher, mas todas selecionadas e pensadas previamente. Mas, cabe perguntar, será? Não foi justamente assim, por curiosidade e inquietação, que muitos jovens ampliaram seu repertório por conta própria e se tornaram estudantes de cinema ou mesmo cineastas?

### **Sistematizando “a hipótese”**

Após fazer este percurso na obra de Bergala, considero importante destacar os dez pontos principais de sua proposta que apresentam potencial para serem aplicados em qualquer contexto escolar. Nos próximos capítulos, serão relacionados com outras experiências e propostas.

- 1) Trabalhar com filmes-arte, no intuito de promover um encontro com a alteridade, encontro com o outro e consigo mesmo.
- 2) Fazer uma análise, em conjunto com os alunos, minuciosa de filmes ou trechos de filmes a partir de um tema ou questão do cinema.
- 3) Incentivar que a escola preserve e enriqueça um acervo de filmes alternativos aos de fácil acesso no circuito comercial.
- 4) Organizar a possibilidade do encontro com os filmes (cineclube, cinema, sala de aula).
- 5) Aprender a frequentar os filmes/cinema (rever os filmes, respeitando o tempo da criança).
- 6) Tecer laços entre os diversos filmes assistidos (relação cinema passado-presente).
- 7) Explorar a decomposição de planos com fotografia digital.
- 8) Explorar a edição não linear como oportunidade para repensar a criação.
- 9) Possibilitar que os alunos tenham a oportunidade de criar algo individual e coletivamente.
- 10) Elaborar exercícios que resgatem o primeiro cinema, como experiência de criação. Exemplo: Minuto Lumière.

Bergala propõe uma análise-criação a partir do cinema-arte, e por isso se aproxima dos objetivos da mídia-educação, uso com, sobre e através dos meios, apesar de não relacionar a mídia de uma forma mais ampla. Nesse sentido, se considerarmos a definição de cinema – escrita do movimento ou audiovisual e de arte-mídia de Arlindo Machado –, podemos aproveitar a proposta de Bergala integrando-a também com a televisão, a internet e as novas tecnologias (celulares, *tablets*, *laptops*, câmeras digitais, etc.), com o devido preparo e seleção, refletindo também sobre estes suportes.

### **2.2.2 O Programa JCE/Juventude-Cinema-Escola de Portugal**

Em 1997, a Direção Regional de Educação do Algarve<sup>23</sup>, em Portugal, criou o Programa JCE/Juventude-Cinema-Escola, que buscava promover o contato das crianças e jovens com o cinema de uma maneira sistemática, criando a Rede JCE, de escolas de Educação Básica (do 5º ano ao 10º anos), apostando tanto na formação de professores quanto na de alunos, tendo como lema: “ver, aprender e amar cinema”.

O objetivo do programa é estabelecer uma aprendizagem para o cinema de forma sequencial e progressiva (do 5º ao 12º anos de escolaridade, equivalentes aos Ensinos Fundamental e Médio no contexto brasileiro), no qual foi criada uma Disciplina de Cinema, no intuito de promover a alfabetização e letramento fílmico, a partir de conteúdos (história, profissões, linguagem e técnicas) ensinados a partir de filmes assistidos em sala de cinema.

Ao longo destes 14 anos, a Rede JCE já incluiu 60 escolas, envolvendo 1.200 professores, 30.000 alunos e 1.200 sessões de cinema no contexto das escolas portuguesas.

---

<sup>23</sup> Site oficial: <http://www.drealg.min-edu.pt/Default.asp>



**Os objetivos gerais do programa são:**

- testar a capacidade de observação;
- implementar a análise dos filmes;
- conhecer a linguagem, a técnica e a história do cinema;
- promover a avaliação dos filmes;
- reconhecer o cinema como meio de comunicação;
- problematizar o cinema como expressão artística;
- promover a interdisciplinaridade e o trabalho de projeto.

**As estratégias utilizadas são:**

- visualização de filmes em sala de cinema (três sessões);
- fichas informativas (dossiê sobre cada filme);
- aulas temáticas e técnicas (lecionadas pelo professor da turma ou pelo coordenador da escola, após formação e com recurso a montagem em DVD);
- trabalhos individuais ou coletivos em várias expressões artísticas sobre os filmes visualizados e/ou temas estudados.

**Avaliação:**

- ficha de avaliação diagnóstica;
- fichas de avaliação por sessão;
- ficha de avaliação final;
- fichas de final do ano de apreciação qualitativa das atividades e de autoavaliação para alunos e professores da Rede.

**Sequência das atividades:**

- reuniões com os professores envolvidos (uma no início de cada período, para preparação das atividades, e uma no final do ano letivo para avaliação);
- ida à Sala de Cinema;
- aplicação de Ficha;
- correção da Ficha recorrendo à montagem de vídeo/DVD;
- elaboração de trabalhos complementares sobre os filmes;
- concurso dos trabalhos (a ser avaliado por júri independente);

- mostra dos trabalhos (exposições, página da internet, programa de rádio);
- Festa do Cinema (a decorrer no final do ano letivo) com todos os alunos da Rede do Programa JCE.

### **Formação de professores:**

- formação de professores em duas ações creditadas pela FOCO<sup>24</sup>:

\*Por dentro do Filme I – Introdução a uma História e Semiótica do Cinema;

\*Por dentro do Filme II – Produção de Sinopses e guias de trabalho, a partir de filmes selecionados;

- reuniões periódicas para propostas de atividades de análise filmica;

– acompanhamento das várias etapas do processo, individualmente, pela coordenadora do Programa JCE.

O Programa JCE, proposto pela Direção Regional de Educação de Portugal (equivalente ao nosso Ministério da Educação – MEC), e a ideia de uma disciplina de ensino artístico levaram à criação de um documento interessante e precioso para nossa pesquisa, que é o “Programa de Disciplina de Ensino Artístico”<sup>25</sup>, resultado da produção de uma equipe integrada por dois professores de escolas de Educação Básica, professores Pedro Félix e Carlos Pedro, além da coordenadora do Programa JCE, Graça Lobo, e da supervisão do professor dr. Vitor Reia-Baptista<sup>26</sup>, especialista na área de Cinema na Escola, professor e pesquisador da Universidade de Algarve.

---

<sup>24</sup> Formação continuada de professores.

<sup>25</sup> Disponível em: <<http://www.spedromar.net/disciplinas/cinema/cinema-programa.pdf>> Acesso em: abril 2012.

<sup>26</sup> Vitor Reia-Baptista é doutor em Comunicação e professor da área de Ciências da Comunicação da Universidade do Algarve, em Portugal. É coordenador do grupo de investigação Estudos Fílmicos, Artes Visuais e Comunicação do CIAC/CICCOMA e membro do grupo de peritos da União Europeia sobre “letramento das mídias”. Coordenou ainda a equipe portuguesa dos seguintes projetos europeus: Educaunet, Glocal

Neste programa, o intuito era delinear um percurso de uma disciplina semestral, num bloco de 90 minutos nos 7º e 8º anos, e numa disciplina anual, de um bloco e meio (45 + 90 minutos = 2h15), no 9º ano, no qual se incluíam as competências gerais do Ensino Básico e, naturalmente, as competências do Ensino Artístico.

A tentativa desta equipe foi a de criar um programa que permitisse

[...] uma verdadeira iniciação à História e linguagem do cinema, de uma forma gradual e interativa, propondo atividades onde o lado lúdico permanece, mas permitindo a construção do Eu, respeitando e interagindo com o Outro, numa verdadeira aprendizagem de cidadania ativa. (Programa de Disciplina de Ensino Artístico, 2012, p. 1)

Para a proposta, a escola precisa estar equipada com os recursos necessários para o funcionamento da disciplina, como projetores multimídias, leitores de DVD e VHS, câmeras de filmar, etc., além de conter uma sala (auditório) com as condições para acolher as aulas desta disciplina e exibição dos filmes.

Também se consideram necessárias a construção de materiais de apoio em vídeo (DVD), a seleção de filmes a serem vistos, fichas temáticas para os alunos, criação de manual e material didático, além da ampla divulgação de todo esse material para outras escolas que acolham o projeto.

E em *relação aos professores*, “[...] uma vez que se trata de uma disciplina do ramo artístico” (2012, p.2), acredita-se que eles devem ter formação em cinema de qualquer grau<sup>27</sup> ou formação complementar realizada pelo programa JCE. Ou seja, um professor que já tenha tido contato com o cinema de alguma

---

Youth, Mediapro, Carta Europeia para letramento das mídias e Euromeduc.

<sup>27</sup> Entendo como formação em graduação ou pós-graduação em Cinema.

forma, que tenha sido aluno, aprendiz, e tenha um repertório mínimo e reflexivo diante do cinema.

Além das habilidades necessárias para lecionar, o “programa da disciplina de ensino artístico” propõe uma tabela sistematizada de experiências de competências gerais, aprendizagem, competências específicas, conteúdos, avaliação e filmografia básica. Vale destacar o direcionamento para cada ano letivo.

Para o 7º ano, a equipe sugeriu trabalhar o *cinema de animação* e experiências com brinquedos ópticos, antecipando o surgimento do cinema, incluindo construção, análise e pesquisa destes brinquedos, além da visualização de filmes de animação e exercícios práticos de desenho e vídeo.

Já para o 8º ano, seguindo a lógica da construção do conhecimento gradativo, a ideia é relacionar **a animação com a imagem real**, promovendo atividades que diferenciem os filmes documentários dos de ficção, explorando elementos da linguagem cinematográfica, desde o cinema mudo até o sonoro, conhecendo o início da história do cinema.

Já para o 9º ano, que tem um tempo um pouco maior de aula, o planejamento se aprofunda em alguns aspectos do cinema, como a fotografia, os efeitos especiais, a importância do som, dos gêneros e do reconhecimento do cinema como arte.

Em todos os anos, valorizam-se exercícios práticos de vídeo, ida ao cinema, visualização, análise oral e escrita crítica de filmes, socialização e reflexão do cinema aliado às novas tecnologias.

### **Sistematizando o “Programa de Disciplina de Ensino Artístico”:**

Se relacionarmos esta proposta com a anterior de Bergala, podemos encontrar as seguintes semelhanças:

- 1) organizar a possibilidade do encontro com os filmes (cineclube, cinema, sala de aula);
- 2) fazer uma análise (oral e escrita), em conjunto com os alunos, minuciosa de filmes ou trechos de filmes, a partir de um tema ou questão do cinema;
- 3) possibilitar que os alunos tenham a oportunidade de criar algo individual e coletivamente;

- 4) trabalhar com filmes (*sem especificação*), no intuito de promover um encontro com a alteridade, encontro com o outro e consigo mesmo;
- 5) tecer laços entre os diversos filmes assistidos (relação cinema passado-presente) e a relação com as *novas tecnologias e novas criações na área do audiovisual*;
- 6) incentivar que a escola ofereça a *estrutura*, preserve e enriqueça um acervo de filmes (*sem especificação*) usados nas aulas;
- 7) elaborar exercícios que resgatem o primeiro cinema, como experiência de criação, *incluindo* a construção de brinquedos ópticos e o contato com o cinema de *animação*.

Além disso, a proposta considera necessária:

- 8) formação de professores específica em cinema (no Ensino Superior ou formação continuada);
- 9) criação de material didático e ampla divulgação para outras escolas;
- 10) progressão de conteúdo conforme os anos escolares.

Com isto, podemos perceber a presença de várias características importantes da hipótese-cinema de Alain Bergala, mas seu maior direcionamento para o contexto escolar, envolvendo também novas linguagens, tecnologias e formas de expressão.

### **2.3 Algumas propostas no contexto nacional**

Após mencionar as ricas propostas de Alain Bergala e do Projeto JCE com cinema no contexto educativo internacional, apresentaremos duas propostas de trabalho com cinema no contexto nacional, por acreditarmos representar a perspectiva da mídia-educação, embora uma delas não faça referência a este campo e denominação.

Encontramos diversos autores e trabalhos interessantes com cinema na escola, mas que não integravam a produção de cinema como proposta. Aliás, esse foi um dos critérios de nossas escolhas sobre alguns livros e artigos para incluir em nossos

estudos. A intenção é fazer um esforço para ter uma visão geral, sem esgotar sua abrangência, pois sabemos que há muita produção a esse respeito. Assim, as abordagens sobre cinema na Educação são múltiplas e se encontram em livros, revistas, artigos, dissertações e teses das áreas da Educação, Cinema e Comunicação, porém

[...] existem poucas experiências bem sucedidas do *fazer cinema* na escola, especialmente quando se pretende trabalhar o cinema como arte e como criação, quando se busca transformar os alunos em espectadores criativos e “fazedores de arte”. (FRESQUET, 2008, p.1)

No livro *Como usar o cinema na sala de aula*<sup>28</sup> (2008), Marcos Napolitano levanta a discussão sobre a aplicação inadequada do cinema na educação e propõe exercícios, técnicas e discussões que enriqueçam o trabalho desenvolvido em sala de aula. É uma obra focada no professor/educador e serve como uma ferramenta para preparar as aulas com utilização de filmes. Além disso, o livro é referência em vários trabalhos de dissertações e teses sobre o assunto encontradas em sites na internet. Napolitano também ressalta que o professor que estiver disposto a fazer uso do cinema em sala de aula deve entender a história e a linguagem do cinema para este fim. Porém, ainda que ele seja referência, em seu trabalho não há orientações direcionadas para a produção de vídeos em sala de aula, o fazer cinema, portanto não vamos nos aprofundar em sua proposta, que se limita ao uso e à análise de filmes.

Da mesma forma, a autora Renata Inneco B. de Carvalho, em seu livro *Universidade midiaticizada – o uso da televisão e do cinema na Educação Superior* (2007), ressalta a importância do professor universitário como mediador entre os produtos audiovisuais e os alunos aos quais se destinam, e a necessidade de estar preparado e ambientado com os conhecimentos específicos de cinema e televisão, para, então, poder usá-los adequadamente como ferramenta didática. Ela

---

<sup>28</sup> Na minha opinião, seu livro deveria se chamar *Como usar filmes em sala de aula?*, já que *cinema* envolve muito mais do que filmes!

aconselha, de acordo com outros autores, jamais usá-los sem uma finalidade, e sempre estar preparado e organizado para alcançar um objetivo. Mas, novamente, nada encontramos que orientasse como trabalhar a produção de vídeos em sala de aula, pelos alunos ou professores.

Outra referência importante é o livro *Cinema e Educação* (2002) de Rosália Duarte, que traz a reflexão sobre a importância de despertar o “olhar” e a sensibilidade estética para o cinema no contexto escolar. Seu livro foi uma importante referência na pesquisa desenvolvida em minha monografia (TCC) para conclusão do Curso de Cinema da UFSC, mas por não enfatizar a questão da produção, não foi objeto do meu estudo nesta pesquisa, mas foi referência importante de meu percurso.

Também buscamos artigos, teses e dissertações nos anais do GT Educação e Comunicação, da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no NP Comunicação Educativa da Intercom (Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação), e no banco de teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) dos últimos dez anos, e da Socine<sup>29</sup> (Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual) dos últimos cinco anos, procurando nos situar diante do que já foi escrito e pesquisado nesta temática. Diversos textos mencionam a “educação com o cinema” tanto a partir da leitura e análise crítica dos filmes como a partir da produção de audiovisuais na sala de aula, mas com foco maior na necessidade de “formação de professores” para o cinema. Além disso, são inúmeros os trabalhos que ressaltam a importância do uso do cinema e dos filmes em sala de aula como exibição e debate, mas meu foco aqui é destacar as experiências com produções audiovisuais no contexto escolar.

Em *A produção de vídeo em escolas: um estudo sobre o perfil dos professores que trabalham com a criação de vídeos em escolas no município do Rio de Janeiro*, de Josias Pereira da

---

<sup>29</sup> Cabe ressaltar que na SOCINE, não há GT Cinema e Educação, mas existem ocasionalmente algumas mesas ou painéis sobre esta temática. Além disso, as publicações do evento só começaram a ser compartilhadas a partir de 2008.

Silva (Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Unirio, 2007), o autor analisou os perfis de professores que produzem vídeos com os alunos de 21 escolas do Município do Rio de Janeiro, buscando perceber se eles iniciaram seus trabalhos de produção de vídeo por suas trajetórias acadêmicas ou por uma iniciativa pessoal.

Na dissertação *Rodando o engenho: reflexões teórico-metodológicas sobre a brincadeira de fazer vídeo, na perspectiva da mídia-educação*, de Fábio Lessa Peres (Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2009), o autor procurou refletir sobre novas possibilidades da utilização da ferramenta do vídeo com crianças, relacionando identidade e diversidade cultural no contexto local de um grupo de crianças da Vila Verde, situada na Costa da Lagoa, em Florianópolis, Santa Catarina, onde elas construíram coletivamente um audiovisual.

Já em *Educação crítica e audiovisual na formação de professores*, de Maria José da Silva e Virginia de Oliveira (Programa de Extensão da Universidade Federal da Paraíba – UFPB), as autoras desenvolveram um projeto em 2008 e 2009, exibindo audiovisuais, realizando debates, pesquisas de recepção e produção com os professores do Instituto de Educação da Paraíba.

No trabalho *Produção audiovisual colaborativa: um desafio para jovens e educadores*, de Márcia Coutinho Jimenez, apresentado no XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom), da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (2010), a autora analisou dois tipos de produção colaborativa, uma realizada por alunos de escolas públicas e outra por educadores de um curso de especialização, numa tentativa de oferecer *pistas para uma prática educativa na escola*, experiência que se aproxima do objeto da minha pesquisa, mas, novamente, sem direcioná-la para a produção.

No XV Encontro da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema – Socine 2011 –, novas pesquisas sobre cinema e educação com foco na produção em sala de aula foram apresentadas.

Alita Villas Boas de Sá Rego apresentou o trabalho “Laborav: audiovisual e colaboração na periferia do Rio de



Janeiro”, sobre o Laborav (sua fonte de pesquisa), projeto de extensão no qual os alunos de graduação de baixa renda de Caxias – Baixada Fluminense – produzem vídeos, sem a interferência de técnicos. Com o projeto consolidado, o Cineclube do Laborav passou a ter plateia e grupos de estudos teóricos. Mariana Porto de Queiroz, em “Escola-engenho: criação de uma escola de cinema pra crianças no Recife”, apresentou um projeto de escola de cinema (extraescolar), em parceria com seis realizadores de audiovisual (foco na prática) sem experiência pedagógica, para crianças de 6 a 12 anos da periferia do Recife. A escola almeja a formação de plateia e a implementação de um cineclube. Os alunos têm aulas, visitas a museus, intervenções na comunidade, projeções nas ruas, além de trabalhos para estimular a concentração e valores importantes no mundo cinematográfico. Alexandre Buccini apresentou “Cinema na escola: a hora dos alunos ‘fazerem’ cinema documentário”, que fez parte da disciplina de Geografia, com produção de documentário, feita pelos alunos e exibida num festival da escola no final do ano.

Estes foram alguns dos trabalhos encontrados, mas nenhum aponta concretamente uma possível forma de trabalhar a produção de cinema na escola. O quê e como fazer? Por isso, selecionamos duas propostas na tentativa de encontrar pistas e/ou respostas. Selecionamos os trabalhos desenvolvidos “Cinead: cinema para aprender e desaprender”, da pesquisadora Adriana Mabel Fresquet – UFRJ (RJ), e “Cinema na escola: proposta de percurso educativo”, de Mônica Fantin – UFSC (SC).

Em geral, os trabalhos pesquisados<sup>30</sup> evidenciam a importância de um mediador capacitado, neste caso,

---

<sup>30</sup> Sabemos que há muitos outros projetos de cinema e educação que, sem o devido registro, teorização e documentação, desvalorizam as práticas com cinema em sala de aula e se distanciam de uma fundamentação sólida, fator essencial para uma possível transformação na educação. Talvez o ditado “ver para crer” ganhe força, quando falamos de pesquisa acadêmica. O “falar” não basta, é preciso argumentar, problematizar, debater, refletir, teorizar academicamente, para talvez atingirmos algum resultado que possa servir de subsídio diante dos problemas atuais da educação brasileira.

representado pelo papel do professor, ou até, sob a perspectiva de Rivoltella, um mediador com perfil de mídia-educador, que é o “[...] educador-pesquisador, que faz de sua atividade de pesquisa uma ação e opção de intervenção” e da intervenção, “uma oportunidade de reflexão” (apud FANTIN, 2006, p. 97).

Novamente, cabe ressaltar que, ao situar estas duas propostas, não buscamos organização histórica nem hierarquização.

### **2.3.1 Cinead – Um cinema para aprender e desaprender<sup>31</sup>**

O projeto de pesquisa e extensão Cinead (“Cinema para aprender e desaprender”), do Laboratório do Imaginário Social e Educação (LISE) da Faculdade de Educação (FE) do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFRJ, “[...] traz uma proposta de aproximação com o cinema, como instituição, e com os filmes que têm como objetivo ‘ver, re-ver e trans-ver as vivências entre o ‘eu e o mundo’ através da tela grande” (FRESQUET, 2008, p. 13).

Atualmente, o Cinead é coordenado por Adriana Fresquet<sup>32</sup>, professora da Faculdade de Educação da

---

<sup>31</sup> Pesquisa sobre este projeto disponível em: <<http://www.cinead.org/>> Acesso em: novembro 2010 e agosto 2011.

<sup>32</sup> Também coordena a coleção Cinema & Educação, co-edição Booklink-UFRJ com Hernani Heffner, pesquisador e conservador-chefe da Cinemateca do MAM-Rio. Em 2005, concluiu seu pós-doutorado sobre Cinema, Infância e Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Brasil. Atualmente, coordena a Rede Kino<sup>32</sup>, junto com Milene Gusmão, da Universidade Estadual do Sul da Bahia (UESB). A Kino é uma rede latino-americana de Educação, Cinema e Audiovisual, que atua no cenário da Educação Audiovisual, ainda em construção no Brasil e em outros países latino-americanos, com o objetivo de reunir diferentes iniciativas de produção audiovisual e de cinema em espaço escolar ligadas à educação, desde o ensino básico até o universitário.

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que gestou o convênio assinado entre a Faculdade de Educação e o MAM-Rio, e criou a Escola de Cinema do Colégio de Aplicação da UFRJ em 2008. Assim, o Cinead

[...] é uma pesquisa, de cunho teórico-metodológico, que discute um movimento permanente. Ela busca na teoria os fundamentos do fazer e capitaliza a experiência como elemento de análise e atualização teórica. Fazer cinema na escola constitui uma possibilidade de exercício dos direitos humanos, em especial das crianças e jovens. Este trabalho quer se tornar um desafio que mobilize artistas, autoridades governamentais, professores e alunos, particularmente das escolas públicas brasileiras, para criarem seus próprios projetos. (FRESQUET, 2008, p. 196)

Partindo do pressuposto de que “[...] fazer cinema não é algo que se faça na escola, habitualmente”, a equipe do projeto procurou modelos, mas a maioria “[...] com formato de oficinas temporárias”. A ideia era criar “[...] uma escola de cinema para crianças e adolescentes, dentro de uma escola pública”. (2008, p.31)

Para implementar o projeto, a equipe se inspirou em modelos de aprendizagem de cinema na jornada curricular, na França (hipótese-cinema de Bergala); e em projetos anuais que se introduzem na escola, no horário curricular e que, ao terminar, partem para outras escolas, na Espanha (*Cinema em Curs*). Mas ninguém não sabia ao certo o que encontraria ou exatamente por onde começaria (ibidem, p. 32).

Fresquet diz que conheceram vários projetos valiosos com audiovisual, mas sem visibilidade por não serem identificados na mídia ou vinculados a alguma instituição universitária. E diz que “[...] um projeto de cinema é essencialmente coletivo. O coletivo não resulta da soma de individualidades. Trata-se de um tipo de proposta em que a alteridade é sempre protagonista” (ibidem, p. 34).

Sendo Bergala uma das principais referências do projeto, como ele, Fresquet também considera como objetivo do trabalho com cinema um verdadeiro encontro com a alteridade, além da

necessidade de olhar os filmes como expressão da arte e tomar o cinema em sua dimensão artística.

O programa de extensão tem por objetivo “[...] diversificar experiências de introdução ao cinema com professores e alunos de Educação Básica dentro e fora da escola”<sup>33</sup>. Ele é composto por nove subprojetos:

- 1) Curso de extensão universitária “Cinema para aprender e desaprender”;
- 2) A escola vai à cinemateca;
- 3) Escola de cinema do CAp UFRJ;
- 4) Cinema no hospital;
- 5) Escolas de cinema na rede pública de Ensino Fundamental;
- 6) Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (Lecav);
- 7) Cineclube Educação em Tela;
- 8) Escolas de cinema para deficientes visuais;
- 9) Escolas de cinema para deficientes auditivos.

O subprojeto que nos interessa é “Escola de Cinema do CAp UFRJ”. No Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, criou-se em 2008 uma Escola de Cinema, como *modelo* de escola piloto para a atual expansão em outras escolas públicas a partir de 2012.

Segundo as informações do *site*, a escola funciona com *uma aula semanal* durante o ciclo letivo e em horário extracurricular, tratando-se de uma *atividade optativa*, na qual participam alunos do *6º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio (entre 12 e 18 anos)*. A Escola de Cinema tem algumas articulações com a escola de um modo geral, promovendo sessões de cinema/debate nas turmas que assim o solicitam, disponibilizando uma filmoteca com uma TV, DVD e fones para ver e rever filmes, além de organizar um cineclube que deu lugar a vários outros que hoje convivem no CAp.

Fresquet acha importante pensar e refletir sobre as imagens produzidas atualmente, mas valorizando no contexto escolar “outro audiovisual”, sempre tomando o cinema como referência e buscando ampliar e modificar um repertório formado

---

<sup>33</sup> Informações extraídas do *site* do projeto: [www.cinead.org](http://www.cinead.org)

por imposições da mídia. Ela acredita que a “[...] produção espontânea de imagens com câmeras portáteis e celulares, feita hoje por crianças e adolescentes, pode se tornar qualificada” por pensar o cinema e sua produção. “Trata-se do endereçamento do olhar que condiciona o endereçamento do fazer” (FRESQUET, 2011, p. 1).

Para ela, a realidade latino-americana é marcada por uma “profunda desigualdade social” e por “[...] enormes assimetrias no que se refere à educação, à cultura e às artes” (ibidem, p.1). A melhor maneira de tentar reverter este quadro é democratizando o acesso ao cinema nacional e internacional, criando acervos de filmes nas escolas e espaços coletivos onde possa haver esse encontro e aproximação, além de criar condições onde todos possam fazer arte, indo ao encontro do pensamento de Alain Bergala.

No livro *Novas imagens do desaprender: uma experiência de aprender cinema entre a cinemateca e a escola*, ela e sua equipe apresentam os resultados do projeto de pesquisa e extensão “Cinead – cinema para aprender e desaprender”, envolvendo as etapas fundamentais no processo de conhecimento: *pesquisa, análise e prática*.

O projeto da escola de cinema (Cinead) tem duração de *dois anos com aula semanal de duas horas* e dois momentos básicos em relação ao desenvolvimento do seu currículo (FRESQUET, 2008, p.191-200).

No 1º ano, ocorre uma *introdução à História do Cinema e aos elementos da Linguagem Cinematográfica*, com projeção de filmes dos irmãos Lumière; exercícios de “Minutos Lumière<sup>34</sup> da vida escolar no CAp”, utilizando como critérios: câmera fixa, um minuto e captar o cotidiano, ideia inspirada na “hipótese-cinema” de Bergala, mencionada anteriormente.

Também são realizados exercícios teórico-práticos para introduzir conceitos básicos sobre plano, roteiro, filmagem e montagem, quando ocorre uma familiaridade com equipamentos

---

<sup>34</sup> Bergala vivenciou uma experiência em 1995, na qual os alunos tinham o desafio de *filmar cenas cotidianas de 1 minuto, com 1 plano fixo*, “sem arrependimentos”, de acordo com a mesma limitação que os irmãos Lumière tinham nas primeiras imagens produzidas no cinema (BERGALA, 2008).

e recursos tecnológicos por parte dos alunos. Além disso, os alunos fazem visitas à Cinemateca do Museu de Arte Moderna do RJ, para que eles tivessem contato com acervo, sala, equipamento e espaço cinematográfico.

Já no 2º ano, ocorre um aprofundamento de tudo que foi estudado no ano anterior, e as principais referências teórico-metodológicas do projeto são Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman, discípula de Bergala na Espanha.

Diante desta estrutura, percebe-se certa incorporação da proposta de Bergala ao contexto escolar, de maneira mais estruturada, na realidade brasileira. Aqui, podemos observar um contexto mais específico, com tempo e espaço programados: *dois anos de curso, duas horas semanais de aula, faixa etária entre 12 e 18 anos, do 6º ano do E.F. ao 2º ano do E.M. e duas formas de desenvolvimento do currículo (introdução e aprofundamento).*

Os pontos em comum com a proposta de Alain Bergala que podem ser observados são:

- 1) trabalho com filmes (*sem especificação*), no intuito de promover um encontro com a alteridade;
- 2) encontro com os filmes (cineclube, cinema, sala de aula);
- 3) relação entre os filmes através da *introdução à história do cinema* (relação cinema-passado-presente);
- 4) exploração da *linguagem cinematográfica*, através de exercícios teórico-práticos, a partir dos conceitos básicos sobre plano, roteiro, filmagem e montagem;
- 5) criação individual e coletiva de vídeos, *resgatando o primeiro cinema*, como experiência de criação. Exemplo: Minuto Lumière.

Com isto, podemos perceber a presença de várias características importantes da hipótese-cinema de Alain Bergala, com aperfeiçoamento e direcionamento para o contexto escolar, mas a ausência de articulação do cinema com novas linguagens, tecnologias e formas de expressão.

Uma aproximação com o Programa JCE é a *apresentação específica do tempo de trabalho* e progressão de conteúdo conforme os anos escolares. Fresquet e sua equipe apresentam

uma proposta ampla, ainda experimental, que pode ser adaptada em outros contextos, com o devido preparo. O importante, diz ela, é manter “[...] o objetivo de aprender, desaprender e reaprender com o cinema, através de suas diversas possibilidades: visualização, análise crítica e criativa e na particular prática da visualização e da aprendizagem do fazer cinema ‘na escola’” (ibidem, 2008, p. 25).

Para Fresquet, parece difícil encontrar uma maneira precisa de articular arte e educação, pois

[...] nada mais estrangeiro do que a arte no contexto escolar. Arte não obedece, não repete, não aceita sem questionar. Fazer arte é desconstruir, alterar a ordem estabelecida. Arte reclama, desconstrói, resiste com certa irreverência, desaprende. (ibidem, 2008, p. 194)

Talvez por isso, uma disciplina de Artes pareça sempre tão estrangeira, tão estranha e diferente das outras experiências da escola. Uma “estranha no ninho”! Que bom!

### 2.3.2 Cinema na escola: proposta de percurso educativo<sup>35</sup>

A partir de uma pesquisa em que trabalhou a relação entre crianças, cinema e mídia-educação em diferentes contextos socioculturais, Mônica Fantin<sup>36</sup> discutiu as possibilidades educativas e as formas de mediação desta prática cultural na escola. Seu trabalho (FANTIN, 2006 e 2011) sugere que, através de uma perspectiva ecológica de mídia-educação – de educar com, sobre e através de todos os meios –, é possível desenvolver um percurso didático que ultrapasse algumas fronteiras no trabalho com crianças: das crianças consumidoras e espectadoras às crianças produtoras de cultura. A fim de construir uma apropriação crítica e criativa das mídias, na perspectiva do cinema, propõe um *percurso educativo* na escola que possa assegurar a experiência da fruição, análise e criação envolvendo a produção de mídias feitas com crianças na escola.

Seu *projeto experimental* foi pensado a partir das necessidades que surgiram na sua pesquisa de campo do seu curso de doutorado, a partir da iniciativa de uma professora envolvida na pesquisa, que se sentiu estimulada a realizar na escola um projeto de trabalho sobre cinema.

Fantin (2006, p. 325) acredita que o trabalho prático deve envolver uma determinada progressão lógica, desde as intenções até os resultados finais, mas ressalta que não há uma hierarquia de conteúdos a seguir nem a necessidade de trabalhar todos os elementos da forma sugerida.

---

<sup>35</sup> Pesquisa realizada a partir da tese de doutorado de 2006, com atualização recente no livro “Cinema e Educação: além do arco-íris” (2011).

<sup>36</sup> Também é professora adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, coordena o curso de Pedagogia e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Comunicação. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação e Arte, UFSC/CNPq, tem experiência na área de educação, com ênfase no campo da infância, mídia-educação e formação de professores. Atualmente, desenvolve projetos em parceria com o Centro di Ricerca sull’Educazione ai Media all’Informazione e alla Tecnologia (Cremiit).



Na tentativa de atender às necessidades da professora de um referido grupo de crianças da 3ª série de uma escola pública, a proposta de percurso educativo e intervenção (além de um esboço de atividades<sup>37</sup>) ocorreu entre 2004 e 2005 da seguinte maneira:

***Projeto experimental (FANTIN, 2006, p. 326-328)<sup>38</sup>***

## **1 Objetivos**

### **1.1 Objetivo geral**

*Elaborar um percurso educativo em que as crianças possam apreciar diversos filmes, conhecer mais sobre cinema e expressar-se através da produção de um material audiovisual para intercambiar experiências com crianças de outros contextos socioculturais.*

### **1.2 Objetivos específicos**

- Assistir a diversos filmes no contexto de fruição para o qual o produto se destinou originalmente (sala de cinema) e na escola.*
- Conhecer mais sobre a história do cinema.*
- Construir brinquedos óticos.*
- Conhecer elementos da linguagem cinematográfica.*
- Analisar filmes (análise temática, linguística, crítica e hermenêutica).*
- Produzir um audiovisual com as crianças para intercambiar experiências com outros contextos socioculturais.*

## **2 Conteúdos**

### **1) Introdução ao cinema e à cultura cinematográfica.**

---

<sup>37</sup> O esboço de atividades, com o detalhamento dos conteúdos gerais e específicos e as atividades desenvolvidas no contexto da experiência, encontram-se na tese de Mônica Fantin, *Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália* (2006), Capítulo 7, p. 328-330.

<sup>38</sup> Esta parte em itálico foi retirada conforme consta na tese.

- 2) *Principais conceitos de cinema, filmes, vídeo, audiovisual.*
- 3) *Aspectos da história do cinema.*
- 4) *Categorias e gêneros.*
- 5) *Aspectos da linguagem cinematográfica.*
- 6) *Produção audiovisual: pré, produção e pós-produção (roteiro, filmagens, edição).*

### **3 Possíveis encaminhamentos e estratégias de ação**

- *Levantamento do repertório fílmico das crianças: filmes preferidos e onde os assistem.*
- *Visão de filmes no cinema e no vídeo da escola.*
- *Discussão sobre as representações e sobre os principais conceitos ligados ao cinema.*
- *Pesquisa sobre aspectos da história do cinema.*
- *Construção de brinquedos óticos.*
- *Passeios e visita ao Museu da Imagem e do Som.*
- *Análise de alguns filmes.*
- *Estudo sobre alguns elementos da linguagem cinematográfica.*
- *Entrevista com cineasta, roteirista, produtor, ator.*
- *Oficina de fotografia, roteiro, filmagem.*
- *Participação em festivais e mostras de cinema.*
- *Produção de um audiovisual.*

Nesta proposta, o professor assume o papel de coordenação de um trabalho colaborativo e cooperativo, propiciando condições de interação criança-criança, criança-adulto, criança-objeto do conhecimento, a partir de técnicas de animação, simulação e produção. Pode viabilizar intercâmbios entre escolas, buscando interação e conhecimento recíproco entre as crianças de diversas maneiras (inclusive via rede ou através de e-mail). A troca de experiências entre professores também pode ser um importante espaço de socialização e reflexão sobre o trabalho.

### **4 Recursos**

- **Equipamentos:** *videocassete, TV, máquina fotográfica convencional analógica e digital, gravador, filmadora, computador com programa de edição computadorizada (ou ilha de edição).*

- **Materiais e instrumentos:** CDs, fitas cassete, fitas de filmes, pilhas, etc.
- **Outros:** profissionais para oficinas especializadas e para auxiliar na edição, transporte para passeios e filmagens.

### **5 Tempo previsto e cronograma**

*Dependerá da disponibilidade e da adequação ao programa curricular, do nível de aprofundamento pretendido e de sua inclusão no planejamento geral e semanal, de forma a que o trabalho possa ser desenvolvido em encontros semanais (no semestre).*

### **6 Avaliação:**

*Com os instrumentos de observação e registro, portfólio (pasta com materiais das diversas produções escritas e plásticas feitas pelas crianças), produção dos materiais nos diferentes momentos e autoavaliação dos estudantes, a avaliação acontecerá durante todo o processo através de alguns indicadores como: participação e envolvimento; análise de filmes; análise do discurso sobre aprendizagens realizadas; capacidade de usar tecnologias; produção escrita e plástica; capacidade de situar a experiência a partir do que já sabia, do que aprendeu e do que ainda gostaria de saber; uso de metáforas para representar este processo; produção final: audiovisual acompanhado de texto escrito com uma breve história do percurso e apresentação dos participantes; apresentação do material na escola e na comunidade; intercâmbio com outras escolas.*

É importante ressaltar que a proposta de Mônica Fantin está inserida na elaboração de um percurso educativo do uso do cinema com crianças, como parte integrante de sua pesquisa acadêmica de doutorado. Sua intenção foi a de pensar outras possibilidades de experiências de significação intencionais no espaço da escola, incluindo a produção de um audiovisual por crianças. Neste sentido, a autora discute a importância do

cinema na escola, as hipóteses de um percurso educativo e um projeto preliminar para trabalhar o cinema com crianças, além de analisar o percurso da experiência de produção de audiovisual com crianças em uma escola pública de Florianópolis, para situar seus possíveis limites e possibilidades (FANTIN, 2006 e 2011).

Sua proposta de percurso educativo apresenta características em comum com a hipótese-cinema de Bergala, com o Programa JCE e também com a proposta do Cinead, com alguns acréscimos, já que envolve:

- 1) trabalhar com filmes (*sem especificação*), no contexto da *fruição*;
- 2) fazer análise (*temática, linguística, crítica e hermenêutica*) de filmes, em conjunto com os alunos;
- 3) organizar a possibilidade do encontro com os filmes (cineclube, cinema, festival, sala de aula);
- 4) tecer laços entre os filmes através da introdução à história do cinema (relação cinema passado-presente), fazendo *relação com as novas tecnologias e produtos audiovisuais*;
- 5) exploração da linguagem cinematográfica, através de exercícios teórico-práticos, a partir dos conceitos básicos sobre plano, roteiro, filmagem e montagem;
- 6) elaboração de exercícios que resgatem o primeiro cinema, como experiência de criação, incluindo a *construção de brinquedos ópticos* e o contato com o cinema de animação;
- 7) possibilitar que os alunos tenham a oportunidade de criar algo individual e coletivamente.

### **Alguns acréscimos interessantes**

- 8) Contar com profissionais do audiovisual especializados para dar oficinas e auxiliar em procedimentos, como edição e manuseio de equipamento, quando necessário.
- 9) Intercambiar experiências entre os alunos, com outros contextos socioculturais.
- 10) Avaliação com uso de instrumentos de observação e registro; portfólio dos alunos, autoavaliação dos estudantes;

participação e envolvimento; análise e produção escrita e plástica, etc.

Ainda que não aponte para a progressão de conteúdo, Fantin sugere a adequação deste percurso conforme as necessidades da turma, disposição dos professores e estrutura da escola, direcionando sua proposta para o contexto escolar ao apresentar esboço de atividades e considerar instrumentos de avaliação, ainda necessários na escola.

## 2.4 Quatro propostas e “alguma coisa” em comum

Percebem-se, ao final destas quatro propostas apresentadas, características essenciais em comum, com alguns desdobramentos, acréscimos e decréscimos, mas que apontam para uma direção de como usar o cinema na sala de aula, envolvendo a produção e o “fazer cinema” pelos alunos.

Para que fique exposto de forma mais organizada, seguem todas as características destacadas e relacionadas entre si.

- 1) *Trabalhar com filmes* (de arte ou sem especificação), no intuito de promover um encontro com a alteridade ou fruição.
- 2) *Fazer análise* minuciosa (temática, linguística, crítica ou hermenêutica) de filmes ou trechos de filmes *em conjunto com os alunos*.
- 3) Incentivar que *a escola ofereça a estrutura, preserve e enriqueça um acervo de filmes* (de arte ou sem especificação) usados nas aulas.
- 4) Organizar a possibilidade do *encontro com os filmes* (cineclube, cinema, sala de aula).
- 5) Aprender a *frequentar os filmes/cinema* (rever os filmes, respeitando o tempo dos alunos).
- 6) *Tecer laços entre os diversos filmes assistidos*, através da introdução à história do cinema (*relação cinema-passado-presente*), fazendo relação com as novas tecnologias e produtos audiovisuais.
- 7) *Explorar a linguagem cinematográfica*, através de exercícios teórico-práticos, a partir dos conceitos básicos sobre

plano, enquadramento, roteiro, filmagem e montagem. Estratégias possíveis: decomposição de planos com fotografia digital; edição não linear como oportunidade para repensar a criação; “Minuto Lumière”; construção de brinquedos ópticos.

8) Possibilitar que os *alunos* tenham a oportunidade de *criar algo individual e coletivamente*.

9) Considerar a *formação* de professores específica em cinema (no Ensino Superior ou formação continuada) ou a presença de *profissionais* da área audiovisual na realização de oficinas e auxílio técnico.

10) Criação de *material didático* e *divulgação* para outras escolas.

11) *Progressão de conteúdo* conforme os anos escolares.

12) *Intercambiar experiências* entre os alunos, com outros contextos socioculturais.

13) *Avaliar* com uso de instrumentos de observação e registro; portfólio dos alunos, autoavaliação dos estudantes; participação e envolvimento; análise e produção escrita e plástica, etc.

## **2.5 Outras propostas de educação audiovisual**

### **2.5.1 Mapeamento de experiências de Educação Audiovisual Popular**

Apesar de não ser uma proposta de ensino de cinema na educação formal nem se caracterizar como mídia-educação, a tese do ECA de Moíra Toledo, *Educação Audiovisual Popular (EAP) no Brasil: panorama 1990– 2009*, faz um levantamento de diferentes propostas de educação audiovisual no País, que pode contribuir com nossa reflexão.

Tal projeto, desenvolvido por Toledo busca fazer um mapeamento da Educação Audiovisual Popular – EAP no Brasil, refletir sobre desafios e práticas pedagógicas, buscando uma sistematização e um conjunto de percepções, práticas e trajetórias. Sua tentativa foi contribuir para consolidar a Educação Audiovisual na Educação. A autora buscava respostas para saber se a EAP é abrangente. Quanto? Quais os problemas e soluções das práticas pedagógicas? Quais as referências utilizadas? Autores, métodos, etc.? Como acontece na prática?

Quando e como alcançam o potencial pedagógico? E se os problemas são solucionados.

Seu trabalho se constitui de um levantamento de experiências com audiovisual extraescolares nos últimos vinte anos (período em que a câmera digital se popularizou), apresentando uma sistematização e um cruzamento de informações que podem nos ajudar a pensar a responder: “Como usar o cinema em sala de aula?”.

Para a autora, a EAP – Educação Audiovisual Popular – não é um campo consolidado, mas, na falta de educadores capacitados, profissionais da comunicação começaram a atuar na educação. Ela assinala que, por não haver formação adequada e falta de material direcionado para a educação, vários problemas ainda se apresentam na hora de desenvolver um trabalho pedagógico com o cinema nas escolas.

Toledo destaca que grande parte das pessoas que trabalham com audiovisual nas escolas são profissionais da Comunicação, das Ciências Humanas, e muitos estão no mercado sem formação. A maioria afirma ter liberdade criativa e de execução – diálogo aberto com objetivo do projeto, criam suas práticas pedagógicas a partir do cotidiano e possuem uma relação participativa e afetiva com seus alunos. Impossível não me identificar com todas estas características!

Ao listar as principais estratégias pedagógicas das 113 entidades pesquisadas, Toledo percebeu a articulação entre atividades e formatos:

1) objetivo concreto – etapas planejadas – produção de um audiovisual ao final;

2) sequência didática com atividades e objetivos diversos – cadeia de múltiplas atividades com múltiplas possibilidades e caminhos. Uso de jogos, atividades com relação ao fazer audiovisual (temas e técnicas).

Nas propostas analisadas, as atividades costumam acontecer em espaços diversos: sala tradicional, espaço aberto, técnico, coletivo (ex.: laboratório de informática), público. As atividades “tradicionais” acontecem durante a aula, exercício, estudos do meio; e as atividades alternativas ocorrem por meio de jogos, rodas conversa, assembleias, etc. Dessa forma, podemos identificar atividades com diferentes perfis: expositivas

(teóricas), teórico-práticas, prático-teóricas, práticas e atividades-exercícios individuais, coletivos e colaborativos.

Os conteúdos costumam ser:

- roteiro/câmera/fotografia/som/produção (em quase todas entidades);
- história do cinema/audiovisual;
- direção/edição (teoria e prática);
- documentário;
- outras funções e aspectos: assist. direção/direção de arte/trilha sonora.

Nas diferentes propostas analisadas por Toledo, o cineclubismo (exibição e discussão de filmes de curta ou longa duração) costuma ser valorizado, aproximando-se da proposta de Bergala, que valoriza a prática cultural de assistir aos filmes como ampliação de repertório. Os tipos de filmes costumam ser: brasileiros longas recentes; filmes e vídeos de curta duração, filmes profissionais brasileiros ou de outras entidades (uma entidade exhibe filmes produzidos por outra entidade); filmes brasileiros e estrangeiros do primeiro cinema e vanguardas; filmes de difícil acesso; vídeos da oficina.

A partir de tais informações, Toledo traços *três perfis (relação duração/conteúdo) de experiências com educação audiovisual*:

- 1) Perfil 1 – de curta duração – até um mês – 160 horas, no qual 25% das entidades se encaixavam;
- 2) Perfil 2 – de duração intermediária – de 3 a 12 meses – de 360h até 400h/aula, no qual 57% das entidades se encaixavam;
- 3) Perfil 3 – de longa duração – 90 a 360 dias – 400h – 800h/aula, no qual apenas 18% das entidades se encaixavam.

As experiências de curta duração, segundo a autora, geralmente desenvolvem projetos com audiovisuais como produtos finais, em aulas de 4 horas, em dias seguidos. A ideia do audiovisual é eleita e desenvolvida pelo grupo, as funções são distribuídas por interesse ou sistema de rodízio, e assim os alunos aprendem a ceder ideias, são agentes criativos,



trabalham em grupo e aprendem a negociar, ouvir e despertar a curiosidade.

As aulas incluem:

- atividade especial ou exibição de filmes;
- exercício individual e coletivo lúdico – gravar imagens – cine-reflexão crítica;
- aula expositiva sobre história do cinema com uso de filmes;
- aula teórico-prática de roteiro (ex.: prof. conversa com alunos pelo roteiro da lousa);
- aula prático-teórica produção (ex.: como organizar uma festinha – listas);
- aula prático-teórica câmera e som;
- atendimento;
- gravação;
- edição
- exibição pública.

Nas experiências de perfil de média ou longa duração, os produtos audiovisuais desenvolvidos, por contarem com mais tempo de desenvolvimento, não são necessariamente coletivos. Há espaço para a criação individual (desenvolvimento de ideias individuais, por exemplo) e para a realização de exercícios mais específicos.

Segundo Toledo, mesmo sem possuírem (ou afirmarem não possuir) referências ou metodologias específicas, as entidades investigadas na referida pesquisa parecem “intuitivamente” desenvolver projetos que se aproximam das características traçadas no subitem anterior (“Quatro propostas e ‘alguma coisa’ em comum”). E, por mais que Toledo tenha apenas feito um levantamento de experiências realizadas fora do contexto escolar, percebemos que elas também possuem características em comum com as experiências que ocorrem dentro da escola. Sua pesquisa contribui e muito para pensar: como usar o cinema em sala de aula? O que ensinar? Como ensinar? Que critérios utilizar?

## Capítulo 3

### A disciplina de Arte como experiência para aprender e ensinar cinema

Neste capítulo, farei um relato de experiência, no intuito de analisar e investigar as singularidades de um estudo de caso específico sobre um trabalho com cinema, buscando articulações com a análise de outras experiências semelhantes a partir do olhar de teóricos sobre o assunto. Esta reflexão não pretende generalizações, mas contribuir para pensar na questão: “Como usar o cinema em sala de aula?”, na perspectiva da mídia-educação. Ao abordar o percurso da oficina de cinema, inserida na disciplina curricular de Artes, que coordenei no período de 2008 a 2011, para os Ensinos Fundamental e Médio da Escola da Ilha, o relato de experiência será em primeira pessoa.

#### 3.1 Um relato de experiência na Escola da Ilha

Antes de iniciar a descrição da experiência de Oficina, é importante situar a Escola da Ilha, sua história e estrutura<sup>39</sup>. A Escola da Ilha, localizada em Florianópolis – SC, foi fundada em janeiro de 1989 por Lilia D’Albertas, pedagoga e mestre em Psicologia. Lilia participou dos movimentos de estudo que deram início à renovação do pensamento pedagógico no Brasil e que introduziram no País as teorias de Jean Piaget, Montessori, Freinet e outros, além de fundar e dirigir outras escolas. Com o desejo de fazer uma escola de qualidade em Florianópolis, criou a Escola da Ilha.

Aos poucos, a escola foi se ampliando e iniciou o Ensino Médio em 1999. Em 2000, inaugurou sua sede própria, no Córrego Grande, com estrutura para acomodar todas as suas atividades pedagógicas, curriculares e extracurriculares oferecidas a seus estudantes, maioria de classes média e alta. A sede da Escola da Ilha reúne diversos espaços como biblioteca, laboratórios, quadras poliesportivas, cantina, etc.

---

<sup>39</sup> Extraído do *site* da Escola da Ilha: <http://escoladailha.com.br/>

A base do ensino é construtivista, e para cada série há um programa que contempla todos os aspectos do desenvolvimento dos alunos (pensamento lógico, socialização, motricidade, linguagem, afetividade, desenvolvimento cognitivo, etc.). O trabalho pedagógico é desenvolvido, em parte, por projetos, saídas de estudo, atividades em laboratório, além de trabalhos de pesquisa individual e em grupo, com o objetivo de proporcionar um trabalho pedagógico estreitamente relacionado com o conhecimento ou a descoberta da realidade na qual vivem os alunos.

### **3.1.1 A disciplina de Artes – música, plásticas, teatro e cinema<sup>40</sup>**

*Na Escola da Ilha, de acordo com informações da direção da escola, a inclusão das disciplinas de Artes no currículo escolar do Ensino Infantil ao Ensino Médio busca criar ambientes e oportunidades para a descoberta, o conhecimento e a análise crítica da produção cultural e artística do homem, ao longo de sua história e em sua rica diversidade. A escolha das disciplinas incluídas no currículo das diferentes séries foi guiada pela contribuição que cada modalidade artística pode ter no desenvolvimento dos alunos.*

*No Ensino Fundamental (E.F.), nos 8º e 9º anos, e no Ensino Médio (E.M.), nos 1º e 2º anos (faixa etária entre 12 e 18 anos), os alunos podem optar, na disciplina de Artes, por Artes Plásticas, Teatro ou Cinema. Entretanto, durante todo o período escolar, os alunos têm contato permanente com outras ferramentas artísticas disponíveis como a música, as artes plásticas e o teatro.*

*A música traz muitos benefícios na educação, pois é um importante meio de comunicação, de expressão, de construção e de afirmação da identidade dos grupos e das civilizações. As artes plásticas auxiliam no desenvolvimento da motricidade, da*

---

<sup>40</sup> Informações e concepções pedagógicas extraídas do site e da direção da escola. Texto destacado em itálico para se diferenciar do texto da autora.

*percepção do espaço e das cores, da capacidade de expressão, da criatividade. Além disso, as artes plásticas foram uma das primeiras modalidades de expressão artística e vêm evoluindo em ondas criativas riquíssimas. Assim, a descoberta dos diferentes autores, com seus estilos, nas diferentes épocas e em diversas correntes artísticas, é um apoio importante no conhecimento da evolução cultural da humanidade. As aulas de teatro ajudam a desenvolver a habilidade de comunicação e vencer a inibição por meio de gestos, expressões, imposição vocal, que são aspectos importantes no desenvolvimento das crianças e dos jovens.*

*Já o cinema, com as tecnologias digitais atuais, está se tornando uma forma de expressão cada vez mais utilizada. Não somente pelos profissionais, mas também pelos meios de comunicação de massa (TV e internet), por empresas, por grupos sociais e por cidadãos comuns. Basta observar o uso cada vez mais frequente de vídeos na comunicação institucional, em atividades educacionais e de formação ou o sucesso em sites de postagem de vídeos. Por esta razão, a Escola da Ilha introduziu o cinema como oficina opcional no currículo do 8º ano do Fundamental à 2ª série do Ensino Médio. Além das aulas, outras iniciativas como o “Arte na Ilha” complementam o esforço da escola neste campo, por ser um evento que reúne, desde 1993, o essencial da produção artística dos alunos em todas as disciplinas, além dos trabalhos finais de vários projetos interdisciplinares canalizados pelas aulas de artes.*

### **3.1.2 A Oficina de Cinema na Escola da Ilha**

Em 2008, tive a oportunidade de ingressar na Escola da Ilha em Florianópolis-SC para ser professora da disciplina de Artes, oferecendo a Oficina de Cinema como opção, entre outras duas: Artes Cênicas e Artes Plásticas. Nesta escola, a partir do 8º ano do E.F. até o 2º do E.M., os alunos podem escolher o que cursar em Artes, e como nos anos anteriores eles já tiveram contato com Cênicas e Plásticas, a procura pelo cinema foi maior nas turmas de 8º e 9º anos, que, nesta escola, ainda não haviam tido contato com uma Oficina de Cinema.

Ingressei na escola como uma professora totalmente inexperiente. Nunca havia dado aula, nem pensava nisso até me deparar com esta oportunidade, e em nenhum momento do Curso de Cinema (bacharelado) fui preparada ou tive contato com alguma proposta pedagógica. Não fui “ensinada a ensinar” e, ainda pior, não havia qualquer tipo de material didático em que eu pudesse me basear ou utilizar em sala de aula naquele primeiro momento. Sozinha, eu deveria apresentar uma proposta de ensino, com planejamento e cronograma. Eu estava na metade do curso de Cinema e trabalhava como editora de vídeo.

Havia outro professor que dava aula de Cinema na escola, da área da Filosofia, e dizia ele que sua única experiência prática com cinema havia sido uma Oficina de Roteiro. Ele dizia que não tinha conhecimento técnico e, assim, não conseguia ajudar os alunos a editarem e finalizarem seus projetos, ou explorar a filmadora. Com isto, pouca coisa era produzida na escola, e quase nada era finalizado e apresentado no formato de vídeo. Os poucos vídeos produzidos a que tive acesso tinham critérios estéticos duvidosos, bem como ausência de composição de planos ou história pouco clara. A maioria dos alunos eram meninos<sup>41</sup> e optavam em criar histórias com zumbis, fazendo “palhaçadas” e beirando o “tosco”. Mesmo tentando fazer um filme de suspense, os vídeos despertavam risadas, não pelo humor, mas pela precariedade da produção. Não sou contra os filmes de zumbis, mas vendo aqueles vídeos pensava que o que faltava era apenas conhecimento técnico e estético.

Sem experiência prática em sala de aula, apenas com a formação parcial em Design e Cinema, com algumas experiências em vídeo, algum conhecimento técnico de equipamento e trabalhando com audiovisual como editora, organizei uma proposta de ensino para o 8º ano do E.F. com duração de 2 horas/aula (1h40) por semana, tendo o

---

<sup>41</sup> As turmas da Oficina de Cinema geralmente contam com maioria de alunos do sexo masculino. Essa discussão de gênero não será aprofundada neste trabalho, apesar de ser considerada interessante e merecer desdobramentos.

compromisso de capacitá-los a se expressar através do audiovisual<sup>42</sup>.

Lembro claramente dos meus 13 alunos (entre 12 e 14 anos), 12 meninos e uma menina, curiosos e resistentes a me aceitar como professora, afinal tinha 22 anos. Naquele momento, julgava importante que eles conhecessem a história do Cinema, e me dei conta de que eu não dominava o conteúdo para poder ensinar. Retornei aos textos e anotações das aulas de história e estudei. Durante todo esse período como professora, continuei estudando. Minha formação parecia sempre inacabada, e todo ano sentia a necessidade de fazer um trabalho diferente com os alunos, novos ou já conhecidos, buscando alternativas e outras formas de trabalhar o cinema em sala de aula. Tudo que eu vivia de experiência, tendo algum potencial, eu adaptava às aulas.



Figura 9 – Os 13 alunos de 2008<sup>43</sup>  
Fonte: Acervo pessoal

Naquele primeiro momento, estudei tanto a história do cinema que passei a compreendê-la melhor como professora do que quando era acadêmica. Resgatei filmes do primeiro cinema, levei resumos e apresentei um panorama para que eles

---

<sup>42</sup> Cabe ressaltar que a Escola da Ilha propõe um tema anual, que deve ser trabalhado em todas as turmas, para haver unidade temática na apresentação dos trabalhos artísticos no Festival Anual de Artes, denominado “Arte na Ilha”. Em 2008, este tema foi “Franklin Cascaes”, e na Oficina de Cinema realizamos trabalhos com esta temática.

<sup>43</sup> A foto foi distorcida para preservar a identidade dos alunos.

pudessem entender que tudo que eles assistem de vídeo, na televisão ou internet, partiu de um mesmo lugar, do cinema. Mostrei as primeiras trucagens, as primeiras imagens, sempre associando ao repertório deles. “Sabe aquele efeito? Tudo começou aqui!”, e percebi que partir do primeiro cinema, com suas técnicas primitivas e fáceis de reproduzir, era uma boa maneira de explorar o cinema em sala de aula.

Além de apresentar a história do cinema, achava ainda mais importante que eles exercitassem cada etapa de produção de um audiovisual. Que em grupo eles definissem a história que queriam contar e roteirizassem, decupassem em planos, filmassem e editassem, tudo isso na escola. E foi o que fizemos juntos, resultando no vídeo “Game over”<sup>44</sup>.



Figuras 10, 11 e 12 – Alunos operando a câmera<sup>45</sup>  
Fonte: Acervo pessoal

Com este projeto coletivo, entendi que os alunos mais “indisciplinados” (que atrapalhavam a aula), quando ocupados com atividades principais nas aulas práticas, tornavam-se disciplinados. Inclusive, eram os que pediam silêncio. Mais tarde, descobri que eram os alunos com baixo desempenho e muitas vezes desvalorizados (caso do conselho de classe, mencionado

---

<sup>44</sup> “Game over” fala sobre um garoto que não tem condições financeiras de comprar jogos de computador e resolver fazer cópias para vender na escola. A ideia do vídeo partiu de um aluno, após uma atividade de sala com recortes de jornal, na qual ele selecionou uma reportagem sobre pirataria e apreensões da polícia, e foi a ideia mais votada pelo grupo para ser transformada em audiovisual.

<sup>45</sup> As fotos foram distorcidas para preservar a identidade dos alunos.

no Capítulo 1) em outras disciplinas da escola. A oficina estava permitindo que eles desenvolvessem novas habilidades e descobrissem algo em que se sentiam bons.

Gravar um vídeo na escola em tempo de aula criava desafios de espaço e tempo, quando eles precisavam se organizar para seguir o planejamento das cenas e buscar saídas para os problemas que surgissem. Havia também espaço para experimentar coisas novas e improvisar<sup>46</sup>.



Figuras 13, 14 e 15  
Alguns momentos da Oficina de Cinema em 2008<sup>47</sup>  
Fonte: Acervo pessoal

Eu deixava (e queria) que eles buscassem soluções sozinhos, sem deixar de sugerir e orientar, quando necessário ou quando solicitado. “Professora, como podemos fazer isso?”. E percebi que estávamos fazendo um filme juntos, no qual os desafios e busca de soluções deles também me permitiam aprender.

Queria que eles entendessem que o cinema, muitas vezes, é feito de ilusões, que uma escola poderia se tornar uma delegacia, um quarto, uma rua de periferia, e que eles poderiam criar histórias que fugissem do contexto escolar e poderiam se tornar personagens, mesmo sendo não-atores e sem experiência nenhuma. Fiz questão que todos operassem a câmera, roteirizassem uma cena (em duplas – cinco cenas) e

<sup>46</sup> Um exemplo disso foi a solução encontrada pelos alunos no vídeo “Game over”, de utilizar cliques de papel para prender os DVDs no casaco do personagem, porque eles esqueceram de levar os ganchos. Outro exemplo foi o uso de um carrinho de supermercado para fazer um *travelling*.

<sup>47</sup> As fotos foram distorcidas para preservar a identidade dos alunos.



decupassem com fotografia ou desenho, e não exigi que todos atuassem, porque nem todos querem ficar diante das câmeras. No entanto, sempre ocupava os alunos com alguma tarefa ou função, como fazer o *making of* com fotos, segurar a claquete ou ajudar na produção.

A estrutura física e os equipamentos para a Oficina de Cinema que a escola oferecia eram uma câmera digital e duas máquinas fotográficas, para trabalhar com meus 13 alunos e dividindo com a oficina do outro professor e com outras atividades da escola. Com isto, percebi que a escola não oferecia estrutura adequada para que eles pudessem editar seus vídeos, e naquele primeiro momento resolvi eu mesma editar integralmente o vídeo deles (coisa que não se repetiu mais). Foi na edição que resolvi todas as falhas técnicas, com efeitos, manipulação de sons, etc., por isso hoje percebo a importância do ensaio-erro e processo-produto.

Pedagogicamente, não era o ideal, mas, ao assistir o resultado do seu trabalho pela mão de outra pessoa, os alunos ficaram surpresos. Para eles, parecia que aquela confusão das gravações e problemas técnicos não fossem render vídeo nenhum. E naquele momento, vendo o resultado do trabalho coletivo realizado, acredito que, para aqueles alunos e para os outros (de outras oficinas) que assistiram ao vídeo, a Oficina de Cinema oferecia a oportunidade de eles criarem algo realmente sério e bacana. E foi então que entendi diversos aspectos da *função pedagógica do cinema*.

Não pretendo aqui contar tudo o que foi feito e trabalhado em todos esses anos, mas trouxe de cada ano alguma experiência que considere relevante para problematizar minha experiência e fundamentar uma proposta de sistematização.

Em 2009, continuei dando aula para o 9º ano, no qual 11 dos 13 alunos de 2008 permaneceram na oficina, e alunos novos integraram a turma, totalizando cerca de quase 25 alunos.

Também assumi mais duas turmas do 1º e 2º anos do Ensino Médio com duração de 1h/aula (50 minutos) por semana. Sendo a primeira aula da manhã ou a primeira aula depois do recreio, até os alunos chegarem à sala, restava apenas uns 30 minutos de aula. Com apenas um ano de experiência, eu passei a ter quase 50 alunos e novos desafios pela frente.

Com metade do tempo que eu tinha com os alunos do Ensino Fundamental, tentei adaptar a estrutura de aula aplicada no ano interior (história do cinema e realização de um audiovisual em sala, passando por todas as etapas) num contexto de alunos com maturidade bem diferente (apenas meninos) e com o pensamento voltado para o vestibular. A disciplina de Artes, para eles, parecia desnecessária, e eu não consegui atingir meus objetivos ao tentar levar a mesma proposta aplicada no Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Admito que as aulas poderiam ter sido mais bem aproveitadas, mas com pouca experiência e com o pouco tempo de aula, eu não dava conta de trabalhar a estrutura do cinema, fazendo uso de filmes como exemplos ou realizando um audiovisual. Os alunos até produziram alguns vídeos ao final do ano, mas eu percebi que precisava *mudar a estratégia*.

Já com os alunos do 9º ano, tendo uma metade com a experiência do ano anterior e outra metade sem experiência, eu precisava criar uma estratégia de aula que não ficasse repetitiva para os que já me conheciam, e que pudesse oferecer o mesmo nível de conhecimento para todos. Decidi trabalhar com as técnicas do primeiro cinema, através de releituras, e os alunos aprenderam a fazer trucagens simples, como objetos que desapareciam. E também apresentei a técnica em *stop motion*, a base da animação e do cinema, na qual também era possível brincar com as imagens. Neste momento, gostaria de ilustrar os resultados deste processo com os dois vídeos “Os três porquinhos e a máquina do tempo” e “O mágico”.



Figuras 16, 17, 18 e 19  
 Alguns momentos da Oficina de Cinema em 2009.<sup>48</sup>  
 Fonte: Acervo pessoal

Estes vídeos foram realizados em aula, onde os grupos criavam suas ideias a partir de releituras que faziam de obras e de cineastas do primeiro cinema como “Irmãos Lumière” e “George Méliès”. Os alunos roteirizaram, e para decuparem em planos no *storyboard* utilizando fotos, preparei uma aula explicando os tipos de plano, mostrando exemplos e a finalidade de cada um. Não era só saber o nome, mas por que e para que são utilizados. No período de gravações, os alunos precisavam trazer o figurino, adaptar o espaço, e novamente desafios se colocavam diante deles, e eles precisavam buscar soluções, o que acabava estimulando a criatividade. E algumas cenas foram gravadas fora da escola, sem minha presença, na tentativa de aproveitar outros espaços.

Em relação ao conteúdo dos vídeos<sup>49</sup>, em nenhum momento seu teor atingia minha moral ou ética. Num

<sup>48</sup> As fotos foram distorcidas para preservar a identidade dos alunos.

<sup>49</sup> Em 2009, foram realizados quatro vídeos no projeto semestral da turma do 9º ano, com duração máxima de 6 minutos, com os seguintes títulos: “Os três porquinhos e a máquina do tempo” que narra uma pequena aventura de três porquinhos e uma máquina do tempo em três tempos e espaços diferentes; “O mágico”, que é uma releitura do trabalho pioneiro do cineasta Georges Méliès, mostrando as trucagens de um mágico; “Cotidiano escolar”, releitura de cenas cotidianas dos

determinado vídeo, a personagem dava um tapa no rosto de um colega para mostrar sua indignação. Não considerei nada do que eles fizeram antipedagógico, mas acompanhei a gravação desta cena, que foi planejada, ensaiada, mas eu nunca imaginei a repercussão que ela poderia ter. A coordenação da escola assistiu a todos os vídeos dos alunos e me pediu explicações sobre esta cena do tapa, orientando que eu deveria retirar e instruir os alunos sobre o assunto, pois ela se fazia desnecessária, e estimulava e reproduzia a violência. Naquele momento, eu não compreendia essa preocupação, porém, mais tarde, conversando com uma colega com mais experiência em sala de aula, entendi que apenas ensinar as técnicas do cinema e não me preocupar com o conteúdo ético era muito perigoso no espaço da escola e na formação desses jovens. Talvez eu só viesse a intervir quando ferisse minha moral e ética, mas entendi que precisava me aprofundar ainda mais nas questões pedagógicas para saber lidar melhor com estas situações. Quando deveria intervir?

Outros trabalhos interessantes foram realizados, mas aqui nesta pesquisa precisei fazer algumas escolhas. Diferente do ano anterior, os próprios alunos editaram seus vídeos, a partir da minha orientação, quando dei noções de edição no Windows Movie Maker, programa a que todos confirmaram ter acesso em casa, e utilizamos o computador da sala de rádio para editar num *software* mais profissional, para aqueles que queriam fazer efeitos mais sofisticados e já sabiam editar no Movie Maker. Com certo domínio de edição, os alunos perceberam que poderiam criar ainda mais.

As experiências de 2009 levantaram duas questões que provocaram minha inquietação: *Como dar aula de cinema numa aula de 30/50 minutos, uma vez por semana? E como e quando devo intervir no trabalho e criação dos alunos?*

Em 2010, continuei com as três turmas, com alguns alunos de 2008 e 2009, e com novos alunos e desafios pela frente. Para resolver o “problema” das aulas de Cinema no Ensino Médio, resolvi trabalhar com estruturas narrativas da

---

pioneiros do cinema Irmãos Lumière; e “Ele e ela – qual a força de uma amizade?”, sobre duas amigas que são separadas pela ideologia nazista (simbologia).

televisão, associadas ao cinema e com um tema como eixo: *consumo X impacto ambiental*. Escolhi essa temática, pois em 2010 o tema para o “Arte na Ilha” era a biodiversidade. Expandir o que significava biodiversidade e os fatores que a ameaçam, como o consumo inconsciente, resultou na minha proposta.

Inseri a *vídeo-reportagem*, com direta relação com o cinema documentário, mostrando as diferenças e apresentando a estrutura clássica de vídeo-reportagem, afinal não existe uma “receita” de como fazer um documentário, já que é considerado artístico e autoral. Imaginei que, se os alunos entendessem como funcionava uma estrutura clássica de vídeo-reportagem, permitiria pensar e observar quando um documentário e (e se) uma vídeo-reportagem apresentavam uma estrutura diferente.

Mas como minha formação em cinema possibilitava que eu me apropriasse de uma linguagem usada pelo jornalismo? Por editar um pequeno telejornal, isso me permitiu entender a estrutura clássica através da participação indireta na produção e direta na montagem (no fazer). Comprei livros, estudei e procurei amigos jornalistas, apresentando a proposta de aula, com fundamentação na prática. Era um começo.

Outra razão para trabalhar a vídeo-reportagem é que a maioria dura até dois minutos. Então, com pouco tempo disponível, era possível trabalhar com documentários de curta duração, como foi o caso do *Ilha das Flores*, de Jorge Furtado (1989), com apenas 13 minutos, contrapondo com reportagens de televisão de até dois minutos cada, listando com os alunos semelhanças e diferenças. Uma característica essencial da vídeo-reportagem é a presença de vários pontos de vista, tentando “cercar” o assunto de forma “imparcial”, mas discutimos em sala a “pretensa imparcialidade do jornalismo”. Será que aqueles pontos de vista apresentados em determinada reportagem davam conta? Será que não havia manipulação?

Para o exercício prático, eles poderiam escolher um tema e aplicar a estrutura clássica, o que também exigia lidar com os desafios de espaço-tempo, fazendo entrevistas, pesquisando informações sobre o tema, coletando imagens relacionadas, ou seja, o mesmo processo básico de realização de um filme.

Aconteceu uma coisa muito curiosa com o grupo que escolheu fazer uma vídeo-reportagem na atividade prática. A equipe escolheu fazer uma matéria sobre as sacolas plásticas, e

queriam mostrar várias pessoas dizendo se usavam ou não, e por quê. Só que, na amostra deles, não havia nenhuma pessoa que não usasse, e eles queriam de qualquer jeito encontrar alguém com essa visão. Foi então que percebi que eles estavam tentando “manipular” os pontos de vista. E usei essa situação para discutir novamente a parcialidade ou imparcialidade no jornalismo. E comentei que, muitas vezes, a diferença de um documentário era evidenciar essa parcialidade, por se apresentar como uma obra autoral. Será que o que estavam tentando fazer não acontecia com os jornalistas profissionais? Buscar a qualquer custo determinados pontos de vista?



Figuras 20, 21 e 22  
Alguns momentos da Oficina de Cinema em 2010<sup>50</sup>.  
Fonte: Acervo pessoal

Além da vídeo-reportagem, também trabalhei com a *vídeo-propaganda*, listando características e aplicações. Associadas ao tema impacto ambiental X consumo, analisamos e discutimos exemplos, identificando as estratégias de persuasão, slogans, duração e mensagem. Questionava-os se as mensagens das propagandas de produtos voltados para a sustentabilidade eram de fato verdadeiras ou apenas estratégias para atingir determinado público preocupado com o meio ambiente. Fizemos intensos exercícios de análise, para que eles identificassem a estrutura clássica (ou quase isso) de uma vídeo-propaganda, principalmente as estratégias de persuasão. O que, por que e para quem se destinava determinado comercial. E que tipos de comercial passam em determinados horários?

Outro fator positivo para trabalhar a vídeo-propaganda em sala de aula é que ela tem no máximo um minuto (o padrão é

<sup>50</sup> As fotos foram distorcidas para preservar a identidade dos alunos.

de 15, 30, 45 e 60 segundos), então poderíamos ver vários exemplos e explorá-los em aula com maior aproveitamento de tempo. E, na prática, também era um exercício mais fácil para fazer, por ser realizado no espaço e tempo da aula. Para criar uma vídeo-propaganda, o empenho empregado é equivalente ao do cinema, em menor proporção, e gostaria de ilustrar com o vídeo “Recicle”<sup>51</sup>, no qual foi aplicada a estrutura da vídeo-propaganda.

Ainda que reproduza clichês ou discursos já formados pela sociedade, os alunos tiveram liberdade de escolher e desenvolver uma ideia dentro da temática consumo X impacto ambiental, e também passaram por cada etapa de desenvolvimento: roteirizar, decupar em planos, gravar e editar. Mas, confesso, foi uma intensa negociação, pois, como já evidenciado, muitos jovens recorrem ao humor, violência ou querem ridicularizar temas tabus. Não proibia suas propostas, mas questionava algumas intenções e objetivos, se eles tratariam o assunto com a devida seriedade e, caso tivessem argumentos suficientes, poderiam levar adiante. “Por que querem falar sobre isso?”. Na maioria dos casos (neste e em outros), eles desistem, pois se veem sem argumentos e partem para outra ideia.

Muitos publicitários, que trabalhavam com comercial de TV, migraram para o cinema, e a experiência com TV, neste tipo de linguagem, permitiu que pudessem realizar projetos interessantes, como é o caso de Fernando Meirelles em *Cidade de Deus* (Brasil, 2002).

Com tudo isto que listei, percebi que o importante não era trabalhar especificamente com cinema, mas trabalhar com a essência do cinema, com a criação com imagens (forma e conteúdo). Independente da estrutura que seria aplicada, eles estariam, de alguma forma, criando, experimentando, despertando o olhar para outro tipo de linguagem.

---

<sup>51</sup> “Recicle” é uma vídeo-propaganda de um minuto realizada em 2010 por alunos do 2º ano do Ensino Médio, que tem como proposta semear a ideia da reciclagem, ao apresentar um personagem que reflete sobre o descarte inadequado de uma garrafa d’água e ao final o transforma num porta-lápis.

Juntamente com o vídeo-reportagem e a vídeo-propaganda, também inseri o videoclipe, que tem direta relação com a montagem dialética, teorizada por Serguei Eisenstein, da escola cinematográfica do cinema revolucionário soviético. Como usar o som e a imagem em sincronia e ritmo para transmitir uma ideia? Listamos características, discutimos o uso para o público jovem, e os alunos também fizeram exercícios, utilizando letras de música relacionadas à temática proposta, sugeridas por mim ou escolhidas por eles, nas quais pudessem pensar como unir imagem e som para transmitir e/ou potencializar significados. E para ilustrar o resultado desse exercício, gostaria de exemplificar com os videoclipes<sup>52</sup> realizados sobre a música “Homem primata”, do Titãs, e “Eu tenho a minha opinião”, com autoria do próprio aluno, que tem uma banda.

Excluídas as falhas técnicas, impossível não perceber a riqueza de trabalhar videoclipes com os alunos. É um espaço no qual podem ter “voz” para se expressarem, debaterem, mostrarem o que pensam e sentem. E, ao mesmo tempo, conhecendo o poder que a montagem dialética exerce sobre o espectador. Como a imagem pode projetar diversos significados, associados a alguma música ou algum som.

Neste sentido, a primeira questão trazida com a experiência de 2009, como usar o cinema no Ensino Médio, estava parcialmente respondida, mas a proposta ainda precisava de aperfeiçoamento.

Em 2011<sup>53</sup>, dei continuidade ao mesmo trabalho com produtos de consumo produzidos para televisão, dividindo as linguagens em cada turma, para ter mais tempo de aprofundamento. Vídeo-reportagem X documentário no 8º e 9º anos, estética do videoclipe e vídeo-propaganda para o 1º ano do E.M.

---

<sup>52</sup> Estes dois vídeos foram produzidos por alunos do 1º ano do Ensino Médio em 2010, usando as músicas “Homem primata”, do Titãs, e “Eu tenho minha opinião”, de autoria própria, ilustrando com imagens fixas e móveis, potencializado o significado de suas respectivas letras.

<sup>53</sup> Ver Apêndice 1 – Planejamento Anual 2011



Para ilustrar os resultados do trabalho com estética videoclípe deste ano, gostaria de exemplificar com dois vídeos<sup>54</sup>, nos quais o princípio era unir som e imagem, potencializando a mensagem a ser transmitida. Como o tema ao final do ano para o “Arte na Ilha” era “Floresta”, discutimos alguns desdobramentos, e os alunos produziram ideias a partir das discussões. E, mais do que reproduzir discursos de preservação do meio ambiente, discutimos entre eles se suas atitudes correspondem ao que estão transmitindo nos vídeos. Eles acreditam naquilo que estão expressando?

No 2º ano do E.M., resolvi experimentar novas propostas, já que era uma turma de seis alunos, todos “veteranos” de 2008, ou seja, faziam a Oficina de Cinema havia quatro anos. Eles já sabiam fazer vídeos, conheciam cada etapa de realização, operavam a câmera, sabiam editar, sabiam compor e identificar planos, então o que eu poderia oferecer para aperfeiçoar ainda mais o conhecimento técnico que eles já tinham? Pensei em me aprofundar ainda mais, introduzindo fotografia, com o objetivo de instigar o olhar deles para todo e qualquer tipo de imagem, fixa ou móvel, conhecendo técnicas clássicas de composição, como a regra dos terços, perspectiva e continuidade visual, etc. Conteúdos que são normalmente ensinados em cursos de graduação, como Design e Cinema. Isso me fez pensar, que tendo isso na escola, talvez ao ingressar na universidade muitos já tenham um nível ou visão mais sofisticada e podem fazer projeções para escolher cursos e profissões. Será que, trabalhando desde cedo, o número de profissionais e criadores no cinema e audiovisual não crescerá em quantidade e qualidade? Ilustro esta atividade com os seguintes resultados:

---

<sup>54</sup> Estes vídeos são de curta duração (máximo de dois min.), foram produzidos por alunos do 1º ano do Ensino Médio em 2011 e abordam a temática da destruição das florestas. Um mostra o planeta em quatro momentos (sem vida, com vida, morrendo, sem vida) e indaga o espectador com a reflexão “A Terra vai continuar. Nós iremos?”. E o outro vídeo mescla um rock suave com imagens da natureza em contraste com um rock pesado e imagens de destruição e desmatamento. Ao final, também coloca uma questão semelhante para reflexão, dizendo que o som tem sido tocado de outra maneira, e se ele realmente mudar?



Figuras 23, 24, 25 e 26 – Alguns resultados dos exercícios de fotografia da Oficina de Cinema.  
Autores – na ordem: Arthur “Tatau”; Matheus Curvelo, Matheus Curvelo e Vitor Valente  
Fonte: Acervo pessoal

Trabalhamos primeiro com imagens fixas e depois móveis, e ainda introduzi o uso da cor e como ela pode potencializar ideias e efeitos dramáticos em determinados filmes. Vimos trechos de vídeos para exemplificar e exercitamos em aula e fora dela, como tarefa.

Na segunda parte do ano, eu pretendia trabalhar direção de arte com eles, mas a pesquisa de mestrado exigiu meu afastamento, e esta é uma proposta ainda em construção. O professor que assumiu o meu lugar na escola deu continuidade ao trabalho desenvolvido e trabalhou a direção de arte com os alunos, conforme cronograma de aula que eu havia sugerido.

A partir destas experiências, percebi a importância de repetir alguns exercícios todos os anos, pois funcionavam e ajudavam no desenvolvimento dos alunos:

– elaboração e apresentação de um projeto bimestral-  
semestral que reunisse todas as etapas de produção de um audiovisual em tempo e espaço de aula: ideia, roteiro, produção, gravação, edição;

– apresentação e compreensão da narrativa clássica hollywoodiana<sup>55</sup>, a partir de David Bordwell (2005, p. 277), associada ao repertório dos alunos, já formado pelo cinema hollywoodiano de “fácil” acesso, para que pudessem criar histórias a partir desta estrutura clássica e simplificada, além de identificar quando ela não ocorre em outros exemplos;

– apresentação e compreensão dos tipos de plano e enquadramento (composição de planos cinematográficos), para que eles pudessem conhecer, identificar e analisar exemplos em trechos de filmes, e suas respectivas funções, para então exercitar em foto e vídeo;

– apresentação e uso da técnica *stop motion* e de trucagens básicas, extraídas a partir de algumas obras do cineasta pioneiro e também ilusionista Georges Méliès, com análise de exemplos antigos e atuais, além da realização de exercícios em aula e como tarefa;

– apresentação, compreensão e aplicação de algumas linguagens da televisão relacionadas ao cinema para o Ensino Médio, como a estética videoclipe e o cinema revolucionário soviético de Dziga Vertov e Serguei Eisenstein, presente em videocliques, trailers, comerciais, etc.; vídeo-reportagem e o cinema documentário; vídeo-propaganda e as estratégias de persuasão, como alusão ao cinema, apelo ao humor, medo, sexo, etc., entre outras possíveis associações; buscando a análise coletiva de exemplos televisivos e fílmicos, além de exercícios de criação a partir da estruturas básicas identificadas.

Além destes exemplos de exercícios, outras atividades foram realizadas, conforme eu conhecia ou estudava um novo conteúdo ou material fílmico. Em alguns anos, fizemos releituras de roteiros ou vídeos do projeto “Paris, te amo”, 2006, que reúne curtas dirigidos por diretores do mundo inteiro e aborda o mesmo tema: declaração de amor a Paris. Como os curtas têm duração de até cinco minutos e contam com as mais diferentes abordagens, os alunos poderiam conhecer pontos de vista diferentes e reconhecer técnicas estudadas em aula.

Na verdade, trabalhar com vídeos ou filmes de curta duração facilitou bastante o tempo e o espaço disponíveis em

---

<sup>55</sup> Ver Apêndice 2 – Estrutura da Narrativa Clássica

sala de aula, já que em pouco tempo expressa uma ideia completa e abrange todas as etapas de uma produção cinematográfica. Além disso, o cinema nasce através dos curtas, e só mais tarde a longa duração se torna permanente e “padrão”. O interessante dos curtas é o caráter de recorte, de experimento, de maior liberdade, tornando-se uma ótima oportunidade de trabalho com os alunos.

Recordando outra experiência de 2010, diante do tema “impacto ambiental x consumo”, associado à preservação da biodiversidade, aproveitamos o trecho inicial de cinco minutos do filme apocalíptico *A estrada*, de John Hillcoat (EUA, 2009), que narra a trajetória de um pai e filho num planeta Terra destruído e hostil, e aproveitamos para discutir as razões que causaram a destruição, indo ao encontro dos temas de impacto ambiental, consumo, biodiversidade, guerras, além de exercitarmos a expressão em vídeo com pequenas releituras, estimulando a criação, composição de planos e edição.

Com tudo isso, percebi que as atividades eram flexíveis e adaptáveis, mas sempre com algum eixo em comum entre si (análise, produção, reflexão de imagem, roteiro, edição, composição de planos, etc.).

Percebi também que, de um ano para o outro, o aluno que já havia tido o primeiro contato com a produção de um vídeo tinha ainda mais facilidade de compor planos e expressar ideias com imagens, no ano seguinte, do que os que não haviam tido contato algum<sup>56</sup>. E também identificavam com mais facilidade características estéticas e técnicas nos exemplos de filmes e vídeos exibidos em aula, quando a atividade era de análise.

Comecei a refletir sobre este “amadurecimento” e a pensar que, talvez, o que realmente tenha contribuído para esse desenvolvimento não tenha sido somente a experiência em fazer um vídeo, mas porque, ao ter contato com esse fazer, pelo menos uma única vez, e sendo espectador contínuo de TV e cinema, conhecendo um pouco mais da linguagem, esse aluno já familiarizado começou a identificar as mesmas características nos filmes e programas a que assiste fora do espaço escolar. Ao

---

<sup>56</sup> Ver Apêndice 3 – Auto-avaliação dos alunos

retornar, mesmo com uma única experiência, seu “olhar” parecia ter se tornado muito mais sofisticado do que eu esperava.

Com tudo isto, percebo que a oficina talvez tenha sido bem-sucedida, no sentido de construir algo com o comprometimento dos alunos, pela abertura e flexibilidade que ela permite. Não é/foi uma proposta ou currículo fixo, apenas pontos de partida que podem ser/foram associados ao repertório e gosto de cada professor ouicineiro. Eu tinha total autonomia de decidir o que fazer e como fazer, desde que não ferisse nenhum princípio ou proposta pedagógica da escola.

Foi nesse experimentar que fui descobrindo o que funcionava com cada aluno, em cada exercício, em cada turma e ano. Percebi que eu não construía a oficina sozinha, mas eles construía junto comigo, pois, para avançarmos, a turma precisava caminhar junto. Se eles deixavam de fazer alguma atividade, como dar continuidade? O trabalho dependia principalmente do esforço e compromisso deles. Eu me sentia apenas alguém com certo conhecimento de cinema que poderia ser aproveitado conforme a necessidade deles. Apresentava uma proposta e conduzia a turma para que pudéssemos realizá-la juntos. E, ao final do ano, sentia estar aprendendo ainda mais sobre aquilo que estava ensinando, enxergando ainda mais “além” em filmes e programas de TV do que antes, como se fosse um processo de construção gradativa e necessitasse de tempo para acontecer. Somente depois de me apropriar de algo, poderia enxergar outros “algos”. Estava aprendendo ainda mais sobre cinema, sendo professora!

Não posso dizer que tudo funcionou conforme o esperado nem que já encontrei respostas para os impasses pedagógicos. Tenho mais conhecimento técnico que preparo de como articular tudo isso com a reflexão, pensamento crítico, etc. Mas acho que é neste ponto que me encontro com todas as referências já citadas sobre o assunto, pois também acredito que está no *fazer* a melhor oportunidade de aprendizado e esclarecimento sobre o cinema, mas esse fazer está mais associado ao **criar com imagens**, em qualquer tipo de plataforma, do que somente assistir e fazer filmes-arte. Como criar com imagens?

É nesse fazer que os alunos parecem ter ampliado seu olhar, mesmo que eu não tenha trabalhado com longas e somente com filmes-arte, pois trabalhei mais com curtas e

trechos de filmes de todos os tipos, inclusive hollywoodianos, além das produções televisivas (diante da limitação de tempo e espaço das aulas do Ensino Médio), por preferir aproveitar o repertório que eles já têm construído para “desconstruí-lo” coletivamente. De alguma forma, parece que esse contato com a Oficina de Cinema, nos seus mais diferentes aspectos, pode ter contribuído para uma formação crítica e reflexiva.

Sei que minha amostra é pequena e localizada, já que a escola é privada e abrange uma classe social mais elevada, que tem mais facilidade de acesso ao conhecimento, informação e tecnologias que muitas outras escolas, mas a preocupação com um ensino de qualidade independe da classe. É preciso trabalhar em todas as esferas, aproveitando o repertório que já existe e tentando ampliar a partir de contraposições. Ao permitir a conexão entre o velho e novo cinema, inserido em todas as plataformas audiovisuais de alguma forma, é possível exibir todo e qualquer tipo de filme e audiovisual e problematizá-lo. Será que toda essa experiência não poderia funcionar em outro contexto, com outros alunos? Será que é possível sistematizá-la numa tentativa de responder “o como fazer”?

### **3.2 Cinco propostas e “alguma coisa” em comum**

Diante das quatro propostas e experiências de uso do cinema em sala de aula nos contextos internacional e nacional apresentadas no capítulo anterior, unidas ao relato de experiência sobre a Oficina de Cinema, na disciplina de Artes da Escola da Ilha, podemos comparar as características semelhantes entre todas experiências e elencar acréscimos e decréscimos.

Na experiência de quatro anos desenvolvida na Escola da Ilha, destaco como características:

- 1) *trabalhar com filmes e produtos audiovisuais* (sem especificação), no intuito de promover um encontro com a alteridade, fruição e *apropriação de novas linguagens e habilidades*;
- 2) *fazer análise* minuciosa de filmes, trechos de filmes ou produtos audiovisuais (em geral), *em conjunto com os alunos*,

para identificar *características e códigos de linguagem do universo audiovisual*;

3) organizar a possibilidade do *encontro com os filmes* (cinema, sala de aula), por exemplo: Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis; e mostra infanto-juvenil do FAM – Florianópolis Audiovisual Mercosul; Catavídeo – Mostra de Vídeos Catarinenses;

4) *tecer laços entre os diversos filmes e produtos audiovisuais assistidos*, através da introdução à história do cinema (*relação cinema-passado-presente*), fazendo relação com as novas tecnologias e produtos audiovisuais;

5) *explorar a linguagem cinematográfica* através de exercícios teórico-práticos, a partir dos conceitos básicos sobre plano, enquadramento, roteiro, filmagem e montagem. Estratégias possíveis: decomposição de planos com fotografia digital; edição não linear como oportunidade para repensar a criação; etc.;

6) possibilitar que os *alunos* tenham a oportunidade de *criar algo individual e coletivamente*;

7) *progredir no conteúdo* conforme os anos escolares;

8) *avaliar* com uso de instrumentos de observação e registro; portfólio dos alunos, autoavaliação dos estudantes; participação e envolvimento; análise e produção escrita e plástica, etc.;

9) incentivar que a *escola ofereça a estrutura, preserve e enriqueça um acervo de filmes* (sem especificação) usados nas aulas<sup>57</sup>;

10) considerar a *formação* de professores específica em Cinema (no Ensino Superior ou formação continuada) ou a presença de

---

<sup>57</sup> É importante considerar que os alunos também podem complementar esta estrutura, trazendo seus equipamentos e aprendendo a fazer uso deles (*laptops*, celulares, máquinas fotográficas, etc.); e o professor pode incentivá-los a buscar conteúdo audiovisual, além da escola. Porém em determinados contextos socioeconômicos, sabemos das dificuldades de acesso e busca. Portanto, também se considera necessário que a escola ofereça estrutura mínima e acervo mínimo, para que um bom trabalho possa ser desenvolvido.

*profissionais* da área audiovisual na realização de oficinas e auxílio técnico<sup>58</sup>;

12) criar *material didático* e ampla *divulgação* para outras escolas.

---

<sup>58</sup> Considerando que minha formação é específica e também sou profissional que atua no mercado, as aulas tornam-se um verdadeiro “canteiro” de trabalho criativo para os alunos e para mim.



## Capítulo 4

### Uma proposta de Oficina de Cinema no currículo escolar

Ao longo do trabalho, buscamos elementos para fundamentar reflexões sobre cinema, arte e mídia-educação, discutindo aspectos de uma experiência desenvolvida sobre cinema na escola. Este capítulo é uma proposta de inserção curricular da Oficina de Cinema na escola, como possibilidade de resposta à pergunta “Como trabalhar o cinema em sala de aula?”. O quê e como?

Na tentativa de sugerir uma proposta de inserção curricular do cinema na escola, através de uma oficina, seria importante considerar o limite de espaço e tempo que a disciplina de Artes<sup>59</sup> ocupa nas grades curriculares dos Ensinos Fundamental e Médio, mas que não impede um trabalho promissor e estruturado. Além disso, ainda que a proposta esteja direcionada para o contexto escolar, nada impede que possa ser adaptada também em outros contextos de socialização do conhecimento.

O intuito aqui é apresentar um plano de ensino pensado para a disciplina de Artes, na qual estaria inserida a Oficina de Cinema, incorporando semelhanças e contribuições encontradas nas experiências e propostas com cinema dos contextos internacionais e nacionais citadas neste trabalho, na tentativa de apontar uma possibilidade de inserção curricular do cinema na escola e um percurso educativo de uso do cinema.

---

<sup>59</sup> Por exemplo, na Escola da Ilha, a disciplina de Artes ocorre em encontros semanais, que variam de uma a duas horas/aula (de 50 a 100 minutos). Neste sentido, a Oficina de Cinema ocorreria durante este tempo.

## 4.1 Proposta de Oficina de Cinema inserida na disciplina obrigatória Artes<sup>60</sup>

### 4.1.1 Esboço de Plano de Ensino

**1 Ementa:** Estudo básico do cinema. Discussão, reflexão, apreciação, análise e produção do cinema. História e teoria do cinema, estrutura, linguagem e técnicas cinematográficas. Relação com novas linguagens e novas tecnologias.

### 2 Objetivos

**Objetivo geral:** realizar um percurso educativo em que os alunos possam apreciar diversos filmes, ampliando seu repertório, e revisitando e aprofundando o que já conhecem sobre cinema para relacionar experiências com os saberes adquiridos na visualização de filmes e na apropriação da linguagem cinematográfica, expressando-se através da produção produtos audiovisuais.

#### Objetivos específicos

- Assistir a diversos filmes no contexto de fruição, encontrar-se com a alteridade, analisar e observar o produto para o qual se destinou originalmente: sala de cinema e na escola.
- Ampliar o repertório fílmico e cultural dos estudantes.
- Conhecer mais sobre a história do cinema.
- Conhecer elementos da linguagem cinematográfica e tecer laços (passado e presente) entre os filmes, trechos ou produtos audiovisuais.
- Analisar filmes, trechos de filmes ou produtos audiovisuais.
- Produzir exercícios práticos e um audiovisual para intercambiar os saberes adquiridos em outras experiências.

---

<sup>60</sup> Sugestão para trabalhar com 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio (alunos com idade entre 12 e 18 anos).

### 3 Conteúdos gerais

- 1) Introdução ao cinema e à cultura cinematográfica.
- 2) Principais conceitos de cinema, filmes, vídeo, audiovisual.
- 3) Aspectos da história do cinema: primeiro cinema, cinema hollywoodiano (*star system* e *studium system*), algumas escolas cinematográficas.
- 4) Categorias e gêneros: cinema de ficção, animação e documentário, estética videoclipe, videogame, vídeo-reportagem, vídeo-propaganda.
- 5) Aspectos da linguagem cinematográfica: planos, enquadramento, ângulos, narrativa clássica hollywoodiana, decupagem, trucagens, etc.
- 6) Produção audiovisual: pré, produção e pós-produção (ideia, roteiro, filmagens, edição).
- 7) Avaliação e autoavaliação.

### 4 Metodologia, possíveis encaminhamentos e estratégias de ação

- Levantamento do repertório fílmico dos alunos: filmes preferidos e onde os assistem.
- Visualização de filmes no cinema e no vídeo/DVD/projetor multimídia da escola.
- Discussão sobre as representações e sobre os principais conceitos ligados ao cinema.
- Pesquisa sobre aspectos da história do cinema.
- Análise de filmes, trechos e produtos audiovisuais.
- Estudo sobre alguns elementos da linguagem cinematográfica.
- Oficina de fotografia, direção de arte, roteiro, produção, filmagem, edição.
- Participação em festivais e mostras de cinema.
- Produção de exercícios de vídeo e de um audiovisual completo (todas as etapas).
- Entrevista com cineasta, roteirista, produtor, ator (quando possível!).
- Socialização e análise das produções.
- Autoavaliação.

## 5 Recursos da escola

- Sala de aula.
- Projetor multimídia.
- Leitor de DVD (aparelho ou *laptop*).
- Câmera filmadora (CF), máquina fotográfica (MF) e/ou celular com CF/MF (de acordo com número de alunos).

## 6 Avaliação

- Uso de instrumentos de observação e registro.
- Portfólio dos alunos.
- Participação e envolvimento.
- Análise e produção escrita e plástica, etc.
- Autoavaliação dos estudantes.

### 4.1.2 Competências gerais<sup>61</sup>

- Adquirir saberes culturais, científicos e tecnológicos, no sentido de interagir com o meio.
- Usar várias formas de se expressar através da imagem (em movimento ou estática).
- Procurar soluções próprias para se apropriarem de conhecimentos.
- Realizar tarefas individuais e coletivas no sentido de cooperação, tendo a própria dinâmica na construção de um filme e/ou vídeo, ou trabalho em geral.
- Promover atitudes e valores para a vivência em sociedade, demonstrando sensibilidade às diferenças.
- Usar as mídias e as tecnologias de forma crítica, reflexiva e produtiva.

---

<sup>61</sup> Para as competências gerais e a confecção dos quadros abaixo, usamos como referência o “Programa da disciplina de Ensino Artístico” desenvolvido a partir do Programa Juventude/Cinema/Escola (JCE), coordenado por Graça Lobo e supervisionado pelo professor dr. Vitor Reia Baptista, especialista na área de Cinema na Escola. Disponível em: <<http://www.spedromar.net/disciplinas/cinema/cinema-programa.pdf>>

### 4.1.3 Articulações entre os conteúdos

Com inspiração na progressão de conteúdo do “Programa de Disciplina de Ensino Artístico”, experiência do Programa JCE/Juventude-Cinema-Escola de Portugal, relatado no Capítulo 2, e também da Oficina de Cinema relatada no Capítulo 3, foi preciso pensar uma forma de adaptar os conteúdos de cinema para cada ano escolar, de forma gradual e interativa, considerado que, em cada ano, um novo aluno poderia entrar em contato pela primeira vez com o cinema ou aperfeiçoando ainda mais seu olhar sensível. Este primeiro contato poderia ocorrer tanto através do primeiro cinema como pela fotografia ou estética videoclipe, como veremos a seguir.

Para o 8º e 9º anos do E.F., foi pensado um trabalho que envolvesse “o primeiro cinema” e sua relação com o cinema de animação e a técnica *stop motion*; a era de ouro de Hollywood como ponto de partida para conhecer outras narrativas, além da narrativa clássica hollywoodiana; a transição do cinema mudo para o sonoro; os primeiros gêneros do cinema; o cinema documentário e a vídeo-reportagem, pontos de partida para pensar o cinema e sua relação com a televisão e outros meios.

Já para o 1º ano do E.M., pensou-se em introduzir a estética videoclipe como forma de relacionar o cinema, a televisão e outros meios, também percorrendo um panorama sobre a história geral do cinema e algumas de suas teorias.

Para o 2º ano do E.M., a fotografia e a direção de arte foram eleitas como pontos de partida para pensar o cinema e a própria composição da imagem nos mais diversos meios de comunicação.

Em todos os anos, as experiências práticas são essenciais na realização de exercícios individuais e coletivos, com imagens estáticas e móveis, incluindo ideia, roteiro, filmagem, produção e edição. Além disso, na visualização de exemplos e resultado dos exercícios, a análise oral e escrita também exerce seu papel pedagógico e explora o senso crítico e reflexivo dos alunos.

Segue abaixo um quadro<sup>62</sup> que organiza de forma mais sistemática todos os conteúdos sugeridos em cada ano.

### CONTEÚDOS

	Ano de escolaridade		
	<b>8º e 9º anos Ensino Fundamental</b> 2 horas/aula semanais 1h40 min.	<b>1º ano Ensino Médio</b> 1 hora/aula semanal 50 min.	<b>2º ano Ensino Médio</b> 1 hora/aula semanal 50 min.
<b>Gêneros</b>	Cinema documentário, ficção e de animação Audiovisual: vídeo- reportagem	Audiovisual: videoclipe, vídeo- propaganda	Direção de arte, cor e fotografia no cinema
<b>Linguagem do cinema/Efeitos narrativos</b>	Planos, enquadramento, roteiro, narrativa clássica hollywoodiana, produção, som, cenário, figurino, objetos de cena, <i>storyboard</i> , <i>making of</i> , vídeos e filmes de curta, média e longa metragens	Planos, enquadramento, roteiro, produção, som, cenário, figurino, objetos de cena, <i>storyboard</i> , <i>making of</i> , videoclipes e vídeo- propagandas associados ao cinema	Planos, enquadramento, roteiro, produção, som, cenário, figurino, objetos de cena, <i>storyboard</i> , <i>making of</i> , trechos de filmes com foco na direção de arte, uso da cor e fotografia

<sup>62</sup> Para a confecção dos quadros abaixo, usamos como referência o “Programa da disciplina de Ensino Artístico” desenvolvido a partir do Programa Juventude/Cinema/Escola (JCE), coordenado por Graça Lobo e supervisionado pelo professor dr. Vitor Reia Baptista, especialista na área de Cinema na Escola. Disponível em: <<http://www.spedromar.net/disciplinas/cinema/cinema-programa.pdf>>

<b>Profissões do cinema</b>	Diretor, ator/atriz, editor, produtor, figurante, operador de câmera	Diretor, ator/atriz, editor, produtor, figurante, operador de câmera de videocliques e comerciais de TV	Direção de fotografia e direção de arte
<b>História do cinema</b>  <b>História do cinema</b>	Evolução do cinema – mudo ao sonoro Era de Ouro de Hollywood – <i>star system</i> e <i>studium system</i> -Pioneiros: Lumière, Méliès e Griffith -Cinema mudo: Chaplin -Filmes B: Ed Wood -Cinema brasileiro: chanchada, violência urbana, literatura brasileira, cinema educativo e Cinema Novo	– Evolução do Cinema – invenção à atualidade – Montagem cinematográfica de Serguei Eisenstein e Dziga Vertov – Estética videoclipe – Evolução do cinema às novas tecnologias	– Evolução do Cinema – invenção à atualidade – Cinema mudo ao contemporâneo – direção de arte, cor e fotografia – Manipulação digital básica de imagens – Evolução do cinema às novas tecnologias
<b>Apreciação e produção</b>	– Minuto Lumière – Minuto Méliès – Interpretação e produção da narrativa clássica hollywoodiana em exemplos – Realização de um audiovisual de curta duração com as etapas de: ideia, roteiro, <i>storyboard</i> , produção, edição – Mostra dos vídeos realizados – Exercícios de escrita	– Compreensão da estética videoclipe, montagem dialética, através de exemplos do cinema e de outros meios – Realização de um audiovisual de curta duração com as etapas de: ideia, roteiro, <i>storyboard</i> , produção, edição – Mostra dos vídeos realizados	– Compreensão da direção de arte, cor e fotografia em exemplos do cinema e de outros meios – Realização de fotografias com regras básicas de composição de imagem – Mostra das fotografias – Exercícios de escrita

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Exercícios de produção de vídeos para compreender composição de planos, técnica <i>stop motion</i>, trucagens</li> <li>– Realização de uma vídeo-reportagem</li> <li>– Realização de um vídeo ficcional ou de animação</li> <li>– Noções básicas de edição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Exercícios de escrita</li> <li>– Exercícios de produção de vídeos para compreender estética</li> <li>– Realização de videoclipe</li> <li>– Realização de um videoclipe</li> <li>– Realização de uma vídeo-propaganda</li> <li>– Noções mais sofisticadas de edição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Exercícios de produção de vídeos curtos para compreender direção de arte e fotografia no cinema</li> <li>– Realização de fotografias</li> <li>– Realização de um vídeo explorando a cor</li> <li>– Realização de um vídeo, explorando a direção de arte</li> <li>– Noções mais sofisticadas de edição de imagem e vídeo</li> </ul>
<p><b>Filmografia básica (ver Anexo 1)</b><sup>63</sup></p>	<p><b>Filmes e/ou trechos:</b></p> <p><b>Primeiro cinema:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Curtas dos irmãos Lumière</li> <li>– Curtas de Georges Méliès</li> <li>– Curtas de David Griffith</li> <li>– <i>Viagem à Lua</i>, de Georges Méliès, França (1902)</li> <li>– <i>A invenção de Hugo Cabret</i>, de Martin Scorsese, EUA (2011)</li> </ul>	<p><b>Filmes e/ou trechos:</b></p> <p><b>Passado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Um homem com uma câmera</i>, de Dziga Vertov URS (1929)</li> <li>– <i>O encouraçado Potenkim</i>, de Serguei Eisenstein URS (1925)</li> <li>– <i>Outubro</i>, de Serguei Eisenstein URS (1925)</li> <li>– <i>Psicose</i>, Alfred Hitchcock EUA (1960)</li> </ul>	<p><b>Filmes e/ou trechos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Metrópolis</i>, de Fritz Lang ALE (1926)</li> <li>– <i>Psicose</i>, de Alfred Hitchcock EUA (1960)</li> <li>– <i>Edward Mãos-de-Tesoura</i>, de Tim Burton EUA (1990)</li> <li>– <i>Titanic</i>, de James Cameron EUA (1999)</li> <li>– <i>O fabuloso destino de Amélie Poulan</i>, Jean-Pierre Jeunet FRA (2001)</li> </ul>

<sup>63</sup> Ver detalhamento da filmografia no Anexo 1.



	<p><b>Hollywood:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>O nascimento de uma nação</i>, de David Griffith, EUA (1915)</li> <li>– <i>E o vento levou</i>, de Victor Fleming, EUA (1939)</li> <li>– <i>O mágico de Oz</i>, de Victor Fleming, EUA (1939)</li> <li>– <i>Titanic</i>, de James Cameron EUA (1999)</li> <li>– <i>Avatar</i>, de James Cameron, EUA (2010)</li> </ul> <p><b>Outro cinema:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Metrópolis</i>, de Fritz Lang, ALE (1926)</li> <li>– <i>Tempos modernos</i>, de Charles Chaplin, EUA (1936)</li> <li>– <i>Cidadão Kane</i>, de Orson Welles (1941)</li> <li>– <i>Short Cuts – Cenas da Vida</i>, de Robert Altman, EUA (1993)</li> </ul> <p><b>Cinema sonoro:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>O cantor de Jazz</i>, de Alan Crosland, EUA (1927)</li> <li>– <i>Cantando na chuva</i>, de Stanley Donen / Gene Kelly EUA (1952)</li> <li>– <i>O artista</i>, de Michel Hazanavicius,</li> </ul>	<p><b>Recentes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Corra, Lola, corra</i>, Tom Tykwer ALE (1998)</li> <li>– <i>Cidade de Deus</i>, Fernando Meirelles, BRASIL (2002)</li> <li>– <i>Scott Pilgrim contra o mundo</i>, de Edgar Wright EUA (2010)</li> <li>– <i>Dois Coelhos</i>, de Afonso Poyart BRASIL (2012)</li> </ul> <p><b>– Videoclipes:</b></p> <p>Beatles, Ney Matogrosso, Michael Jackson, Madonna, Lady Gaga</p> <p><b>– Comerciais de TV:</b> institucionais, produtos e serviços</p> <p><b>Outros:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Clipes Mystery Guitar Man,</li> <li>– Vinhetas televisão</li> </ul> <p><b>Diretores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Dziga Vertov</li> <li>– Serguei Eisenstein</li> <li>– Alfred Hitchcock</li> <li>– Fernando Meirelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Herói</i>, Zhang Yimou (2002)</li> <li>– <i>Kill Bill – Volumes 1 e 2</i>, de Quentin Tarantino, EUA (2003 e 2004)</li> <li>– <i>Água negra</i>, de Walter Salles (2005)</li> <li>– <i>Maria Antonieta</i>, de Sofia Coppola, EUA (2006)</li> <li>– <i>O ano em que meus pais saíram de férias</i>, de Cao Hamburger, BRASIL (2006)</li> <li>– <i>Volver</i>, de Pedro Almodóvar, ESP (2006)</li> <li>– <i>O labirinto do fauno</i>, de Guilherme Del Toro, MEX/EUA/ESP (2006)</li> <li>– <i>Avatar</i>, de James Cameron, EUA (2011)</li> </ul> <p><b>Outros:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>A grande família</i> – Rede Globo</li> </ul> <p><b>Diretores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Georges Méliès</li> <li>– Fritz Lang</li> <li>– Tim Burton</li> <li>– Jean– Pierre Jeunet</li> </ul>
--	--	--	--

	<p>FRA (2012)</p> <p><b>Cinema de animação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>A branca de neve e os sete anões</i>, Disney EUA (1938)</li> <li>– <i>A fuga das galinhas</i>,</li> <li>– <i>Toy Story</i>, Pixar, EUA (1995)</li> </ul> <p><b>Outras relações:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>King Kong</i>, de Merian C. Cooper, EUA (1933)</li> <li>– <i>Cinema Paradiso</i>, de Giuseppe Tornatore ITA (1989)</li> <li>– <i>Matrix</i>, dos Irmãos Wachoski, EUA (1999)</li> <li>– <i>Vermelho como o céu</i>, de Cristiano Bortone, ITA (2006)</li> <li>– <i>Ilha das Flores</i>, de Jorge Furtado, BRA (1989)</li> </ul> <p><b>Cinema B:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Ed Wood</i>, de Tim Burton, EUA (1994)</li> <li>– <i>Rebobine, por favor</i>, de Michel Gondry, EUA (2008)</li> <li>– <i>Super 8</i>, de J. J. Abrams, EUA(2011)</li> </ul> <p><b>Videoclipes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Freddie Mercury – Love Kills</i> (1984) – relação com filme <i>Metrópolis</i></li> <li>– <i>The Smashing Pumpkins – Tonight</i>,</li> </ul>		<p>– James Cameron</p>
--	--	--	------------------------

	<p><i>Tonight (2006)</i>– relação com <i>Viagem à Lua</i> de Méliès</p> <p><b>Diretores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Irmãos Lumière</li> <li>– Georges Méliès</li> <li>– David Griffith</li> <li>– Fritz Lang</li> <li>– Charles Chaplin</li> <li>– Victor Flaming</li> <li>– Orson Welles</li> <li>– Steven Spielberg</li> </ul>		
<p><b>Avaliação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Autoavaliação</li> <li>– Participação em atividades orais e escritas</li> <li>– Participação no trabalho prático</li> <li>– Autonomia e criatividade</li> <li>– Comportamento e atitudes</li> <li>– Trabalho e desempenho individual e coletivo</li> <li>– Análise, reflexão crítica e avaliação da produção final (ética/estética)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Autoavaliação</li> <li>– Participação em atividades orais e escritas</li> <li>– Participação no trabalho prático</li> <li>– Debate</li> <li>– Autonomia e criatividade</li> <li>– Comportamento e atitudes</li> <li>– Trabalho e desempenho individual e coletivo</li> <li>– Análise, reflexão crítica e avaliação da produção final (ética/estética)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Autoavaliação</li> <li>– Participação em atividades orais e escritas</li> <li>– Participação no trabalho prático</li> <li>– Debate</li> <li>– Autonomia e criatividade</li> <li>– Comportamento e atitudes</li> <li>– Trabalho e desempenho individual e coletivo</li> <li>– Análise, reflexão crítica e avaliação da produção final (ética/estética)</li> </ul>

Tendo explicitado a sugestão de conteúdos, a seguir sistematizamos um quadro com as competências e estratégias de ação.

### Competências desenvolvidas e estratégias de ação

<b>Ano de escolaridade</b>		
<b>8º e 9º anos Ensino Fundamental</b> 2horas/aula semanais 1h40 min.	<b>1º ano Ensino Médio</b> 1hora/aula semanal 50 min.	<b>2º ano Ensino Médio</b> 1hora/aula semanal 50 min.
<b>Experiências de aprendizagem</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Manipular suportes de captura e edição de imagem</li> <li>– Visualizar <i>filmes de animação, documentais e ficcionais</i> (mudos ou sonoros) em situação de: sala de aula, auditório, sala de cinema</li> <li>– Cooperar com os colegas na realização de vídeos</li> <li>– Utilizar tecnologias de informação e comunicação</li> <li>– Expressar criticamente opiniões sobre filmes visualizados e sobre visitas de estudos</li> <li>– Realizar pequenos <i>storyboards</i> em fotografia digital, distribuição de funções na equipe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Manipular suportes de captura e edição de imagem</li> <li>– Visualizar <i>filmes ficcionais</i> relacionados à <i>estética videoclipe</i>: sala de aula, auditório, sala de cinema</li> <li>– Cooperar com os colegas na realização de vídeos</li> <li>– Utilizar tecnologias de informação e comunicação</li> <li>– Expressar criticamente opiniões sobre filmes e vídeos visualizados e sobre visitas de estudos</li> <li>– Realizar pequenos <i>storyboards</i> em fotografia digital, distribuição de funções na equipe</li> <li>– Apresentar trabalhos realizados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Manipular suportes de captura e edição de imagem</li> <li>– Visualizar filmes ficcionais relacionados à <i>direção de arte, cor e fotografia</i>: sala de aula, auditório, sala de cinema</li> <li>– Cooperar com os colegas na realização de fotografias e vídeos</li> <li>– Utilizar tecnologias de informação e comunicação</li> <li>– Expressar criticamente opiniões sobre filmes, vídeos e fotografias visualizados e sobre visitas de estudos</li> <li>– <i>Produzir fotografias</i></li> <li>– <i>Produzir cenários, figurino e objetos de cena, articulados com direção de arte, cor e fotografia</i></li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>– Apresentar trabalhos realizados</li> <li>– Difundir informações através de cartazes, internet e trailer</li> <li>– Visitar museus ou eventos de cinema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Debater sobre os trabalhos e o conteúdo proposto</li> <li>– Difundir informações através de cartazes, internet e trailer</li> <li>– Visitar museus ou eventos de cinema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Apresentar trabalhos realizados</li> <li>– Difundir informações através de cartazes, internet e trailer</li> <li>– Visitar museus ou eventos de cinema.</li> </ul>
<p><b>Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação</b></p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Interpretar narrativas visuais</li> <li>– Expressar pontos de vista sobre filmes vistos, oral e textualmente</li> <li>– Analisar sinopses de filmes</li> <li>– Interpretar documentários, filmes de ficção</li> <li>– Experimentar a produção de filmes de um minuto</li> <li>– Experimentar técnicas diferentes, como animação em <i>stop motion</i> e trucagens básicas do cinema</li> <li>– Interpretar filmes de vários gêneros e épocas</li> <li>– Criar efeitos sonoros e/ou músicas para filmes</li> <li>– Difundir, entre vários meios, os filmes a serem produzidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Expressar pontos de vista sobre filmes e vídeos vistos, oral e textualmente</li> <li>– Analisar de forma crítica, um plano, sequência e filme ou vídeo em geral.</li> <li>– Expressar opiniões através de argumentos sustentados</li> <li>– Produzir material analítico</li> <li>– Experimentar técnicas diferentes</li> <li>– Difundir, entre vários meios, os filmes ou vídeos a serem produzidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Expressar pontos de vista sobre filmes vistos, oral e textualmente</li> <li>– Analisar de forma crítica, um plano, sequência e filme em geral.</li> <li>– Expressar opiniões através de argumentos sustentados</li> <li>– Produzir material analítico</li> <li>– Experimentar técnicas diferentes</li> <li>– Difundir, entre vários meios, os filmes ou vídeos a serem produzidos</li> </ul>

<b>Desenvolvimento da criatividade</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Procurar soluções originais para comunicar problemas do cotidiano, usando gênero documental e/ou ficcional</li> <li>– Produzir pequenas histórias para filmes de ficção mudos e sonoros.</li> <li>– Elaborar <i>storyboard</i> a partir das histórias</li> <li>– Fazer uso de músicas e narrações para as histórias produzidas</li> <li>– Elaborar cenários e personagens para as histórias</li> <li>– Participar na realização de pequenos filmes mudos e sonoros, através de atuação, direção, produção e/ou edição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Encontrar sentidos diferentes na relação imagem/som</li> <li>– Procurar soluções originais para se comunicar e/ou expressar em videoclipes e videocomerciais</li> <li>– Participar na realização de vídeos através de atuação, direção, produção e/ou edição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Encontrar sentidos diferentes na relação cinema/direção de arte/cor/fotografia</li> <li>– Procurar soluções originais para se comunicar e/ou expressar em fotografia e vídeos que exploram a direção de arte e a cor</li> <li>– Participar na realização de fotografias e vídeos através de atuação, direção, produção e/ou edição.</li> </ul>
<b>Compreensão das artes no contexto</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Conhecer a pré-história do cinema</li> <li>– Conhecer o início da história do cinema e a evolução história das primeiras décadas, do cinema mudo ao sonoro</li> <li>– Vivenciar a experiência de ver cinema em sala de aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sensibilizar o cinema como “manipulador de imagens”</li> <li>– Conhecer a evolução histórica do cinema até a atualidade</li> <li>– Vivenciar a experiência de ver cinema em sala de aula</li> <li>– Descobrir novas tecnologias e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sensibilizar o cinema como “manipulador de imagens”</li> <li>– Conhecer a evolução histórica do cinema até a atualidade</li> <li>– Vivenciar a experiência de ver cinema em sala de aula</li> <li>– Descobrir novas tecnologias e desdobramentos do</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter contato com realizadores e/ou atores do cinema/TV</li> <li>- Visitar museus ou eventos de cinema</li> </ul>	desdobramentos do cinema <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer o cinema como arte</li> <li>- Conhecer realizadores do meio audiovisual</li> <li>- Questionar o futuro do audiovisual</li> </ul>	cinema <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer o cinema como arte</li> <li>- Conhecer realizadores do meio audiovisual</li> <li>- Questionar o futuro do audiovisual</li> </ul>
--	---	---

#### 4.1.4 Conhecendo melhor algumas estratégias

Detalhamento de algumas estratégias a serem utilizadas na Oficina de Cinema.

##### a) **Narrativa clássica hollywoodiana<sup>64</sup> – cinema narrativo e industrial**

Esta proposta considera importante explorar todo tipo de cinema, inclusive o cinema hollywoodiano nas atividades práticas. Assim, será trabalhada com exemplos ou trechos de filmes, justamente com o intuito de problematizar, desconstruir e deslocar este cinema hollywoodiano que está acessível e que faz parte do circuito comercial. Sua narrativa de fácil compreensão e afeição possibilita os alunos aprenderem a se expressar, apropriando-se também da narrativa clássica, identificando-a (ou não) nos filmes a que assistem.

Bruner (2011) acredita que a capacidade de criar narrativas é uma habilidade importante para ser desenvolvida no processo educativo. Machado (2007) considera importante produzir arte com os meios do seu tempo, e a mídia-educação por sua vez, considera importante educar através das mídias. Nesse sentido, aprender a se expressar através da narrativa cinematográfica clássica hollywoodiana, também presente nos filmes do cinema brasileiro, europeu, indiano, etc., poderia ser importante na educação com o cinema.

<sup>64</sup> BORDWELL, David. O cinema clássico hollywoodiano: normas e princípios narrativos. In RAMOS, Fernão Pessoa (org.). *Teoria contemporânea de cinema*. Vol II.

Não podemos ensinar criatividade aos alunos, mas podemos criar possibilidades e oferecer oportunidades que trabalhem com o pensamento criador. Um artista não aprende a ser artista, mas encontra em suas habilidades e repertório algo que o destaca, o diferencia e legitima.

Ao ensinar o que é possível ser ensinado, podemos oferecer oportunidades em que os alunos superem o que conhecem, o problematizem e o transformem. Ensinar cinema é como ensinar as regras, normas, condutas que fazem parte de uma sociedade, ou seja, ensinar o que se conhece, reconhece e foi apropriado como padrão (como foi teorizado com a narrativa clássica hollywoodiana). Porém, é tarefa da educação permitir que as novas gerações superem este padrão, a partir da diversidade de estilos narrativos, conforme suas necessidades e interesses. Portanto, educar para o cinema é apresentar o que já foi consolidado, esperando que os alunos, em suas trajetórias, sejam capazes de avaliar criticamente o que conhecem para superar, transformar e criar.

Nesta atividade, os alunos são introduzidos na história do cinema, em especial no cinema hollywoodiano e seu sistema de estúdios e estrelas, e familiarizam-se com roteiro, *storyboard*, produção e edição, aproveitando espaços escolares ou adaptando-os às necessidades, como fazem os realizadores nos estúdios hollywoodianos. Porém, ao criarem e filmarem suas histórias, sem recursos financeiros, poderão perceber os critérios de qualidade, as dificuldades de produção, as imperfeições e limitações que o cinema também prevê, quando realizado com baixo ou zero orçamento.

Cria-se aí uma boa oportunidade de apresentar o cinema de baixo orçamento (“cinema B” e/ou “independente”) e debater como é possível criar filmes interessantes (filmes de algumas escolas cinematográficas, por exemplo) e bem feitos, mesmo sem os mesmos recursos da indústria cinematográfica hollywoodiana.

Outra relação possível é a relação da narrativa clássica hollywoodiana com as telenovelas e séries brasileiras, nas quais as produções realizadas no Projac<sup>65</sup> da Rede Globo se

---

<sup>65</sup> Projac é o centro de produção da Rede Globo, inaugurado em 1995 e é considerado um dos maiores centros televisivos da América Latina.



assemelham ao sistema de estúdios e estrelas de Hollywood, mas num contexto menor e local. Aqui, existe a possibilidade de integrar o cinema nacional e latino-americano, quando dá continuidade às narrativas televisivas já conhecidas pelo público através de filmes inspirados nas séries ou em filmes voltados ao público infantil, com a presença de heróis e vilões, típico da narrativa clássica hollywoodiana.

### **b) *Storyboard* em fotografia digital**

Após roteirizar uma ideia ou, pelo menos, debatê-la e rascunhá-la no papel, compor os planos pode ajudar a perceber problemas, falhas e alternativas, através do uso do *storyboard*, seja em desenho simples, quando não se sabe desenhar, seja – melhor ainda – em fotografia digital, que pode se aproximar do resultado em vídeo, mesmo em imagem estática. A fotografia digital assemelha-se ao desafio de pensar em imagem, de transformar ideias em vídeos, mesmo curtos ou não narrativos.

Este exercício já ajuda a perceber e pensar nos cenários utilizados, luz dos ambientes, falta ou sobra de planos, disposição dos objetos e personagens, alcance da câmera, etc. É quase um exercício de história em quadrinhos, recurso utilizado constantemente na realização de filmes profissionais, que pode ajudar e muito os alunos em suas criações.

### **c) Planos cinematográficos – composição, enquadramento, decupagem**

Um fator essencial para a constituição da linguagem cinematográfica foi e é a composição de planos (ângulos e enquadramentos da câmera) para narrar/descrever/transmitir ações/personagens/objetos/cenários.

Se com os filmes dos Irmãos Lumière e de Georges Méliès o cinema assemelhava-se a um teatro “posado”, foi o

---

Com quase 4 milhões de metros quadrados, o espaço reúne dez estúdios, fábricas de cenários, cidades cenográficas, prédios administrativos, lanchonetes, bancos, restaurantes e a casa do Big Brother Brasil. **Fonte:** <<http://noticias.vivareal.com.br/conheca-o-projao-E2%80%93projeto-jacarepagua-da-rede-globo/>>

cinesta estadunidense David Griffith que passou a movimentar a câmera e compor planos, iniciando uma nova e permanente fase do cinema.

O uso de *close-up* para dirigir a atenção do espectador, a movimentação de câmera para causar empatia ou antipatia com o personagem (aproximação e afastamento da câmera), os planos gerais que descrevem os ambientes das ações filmicas passaram a constituir uma maneira “clássica” de compor os filmes, muitas vezes superadas por aqueles que queriam chocar ou transgredir com seu cinema.

Como já afirmei anteriormente, conhecer as regras clássicas, para ter a possibilidade de superá-las, parece ser papel fundamental da educação com/sobre/para o cinema. E o exercício de roteirizar uma ideia, para depois pensá-la em composição de planos, é desafiador e essencial para aqueles que se expressam através das imagens.

#### **d) Minuto Lumière – o cinema documental e a vídeo-reportagem**

Vimos que vivenciar as mesmas experiências de criação no cinema que os primeiros cineastas vivenciaram pode ser facilmente ser reproduzido no contexto escolar.

A atividade se baseia no princípio da câmera fixa, sem possibilidade de edição, filmando planos curtos e contínuos, de ações cotidianas e em movimento. Esse primeiro contato com a câmera e com a criação no cinema já vai desafiar os alunos a se organizarem no tempo e espaço, pensarem em quais cenas cotidianas filmar, estimulando a criatividade e imaginação.

Nesta atividade, é importante introduzir a história do cinema, exibir exemplos e debater a atividade com os alunos, colocando as limitações e explorando as possibilidades da atividade.

E é a partir destas cenas cotidianas e filmes documentais que o *cinema documental* pode ser introduzido na escola e tornar-se uma nova atividade prática, mais elaborada e ainda mais rica, dando continuidade ao trabalho desenvolvido. Os alunos poderão conhecer exemplos de documentários, clássicos e contemporâneos, e até utilizar a linguagem clássica da vídeo-reportagem para criar seus próprios documentários.

Com isto, é possível articular o passado e presente do cinema, como deseja Bergala (2008), mas também identificar sua presença na televisão, através dos telejornais, programas de TV, reportagens, etc. Esta seria uma maneira de atualizar a proposta de Bergala, inserindo novas tecnologias e novas linguagens.

E seria também uma forma de introduzir o cinema nacional, já que a produção de cinejornais era comum no início do cinema brasileiro, e a produção de documentários é vasta no Brasil e oferece um leque de possibilidades de trabalho. São inúmeros os exemplos, e a potencialidade e a importância de trabalhar com documentários articulam a cidadania, presente em várias temáticas, com os saberes culturais, científicos e tecnológicos das experiências de produção e análise.

### **e) Minuto Méliès – o cinema espetáculo e os efeitos especiais no cinema**

Seguindo a lógica de Bergala (2008), resgatar as trucagens e pequenas histórias de Georges Méliès em experiências educativas pode enriquecer ainda mais a experiência dos alunos com o cinema como espaço de criação.

Explorar as trucagens das mais diversas formas, fazendo objetos desaparecerem, personagens se transformarem em monstros ou moverem uma máquina do tempo no tempo e espaço, apenas com simples trucagens, extraídas dos exemplos fantásticos do cineasta Méliès, pode estimular a imaginação e ampliar as possibilidades de realização.

Esta atividade pode se tornar essencial, como o Minuto Lumière, em qualquer atividade educativa com o cinema. Também pode ser um primeiro (ou segundo) contato com a câmera, explorando um pouco mais as histórias e os efeitos possíveis com a manipulação da imagem. Também pode ser uma forma de introduzir a história do cinema, com exibição de exemplos e negociação da atividade com os alunos, limitando suas histórias fantásticas até um minuto. Ainda que seja um tempo curto, é possível explorar roteiro, *storyboard* em fotografia digital e edição básica de imagens.

Além disso, a atividade estará articulando o passado-presente do cinema, e pode ser ampliada para compreensão dos efeitos especiais do cinema, que hoje integram a computação

gráfica, mas ainda preservam truques básicos, iniciados com o cinema de Méliès.

### **f) Técnica *stop motion* – animação e efeitos especiais**

Associadas ao cineasta Georges Méliès, as trucagens do cinema podem incorporar a técnica *stop motion* e ser o ponto de partida para discutir o cinema de animação em seus três tipos principais (desenho animado, *stop motion* e computação gráfica), com exibição de exemplos no cinema e na televisão, em vinhetas, comerciais e vídeos experimentais encontrados na internet<sup>66</sup>.

Sua apropriação pode ampliar as possibilidades de criação dos alunos nos mais diversos gêneros cinematográficos e televisivos, além de ser um recurso para uso de efeitos especiais, sofisticados na computação gráfica, mas acessíveis na técnica *stop motion*.

### **g) Montagem cinematográfica – noções de edição, propaganda comercial e estética videoclipe**

Outro exercício importante que Bergala (2008) sugere é a edição não linear, para que os alunos compreendam a manipulação das imagens e possam ter contato com este outro espaço de criação que é a montagem cinematográfica.

Após o contato com os exercícios do Minuto Lumière e Minuto Méliès, que exploram o contato com a câmera, a produção de imagens, cenários, figurino, objetos de cena, além da necessidade de planejamento prévio, distribuição de funções, etc., o exercício da edição não linear seria essencial para que os alunos percebessem a possibilidade de manipular as imagens para contar suas histórias, melhorando ou transformando suas produções através dos efeitos pós-produção ou apenas montando as cenas na ordem desejada.

---

<sup>66</sup> No *site* <http://blogideias.com/>, existem vários vídeos legais realizados em *stop motion*; no <http://www.youtube.com/> e <http://portacurtas.com.br/>, se digitada a palavra “*stop motion*” na busca, vários materiais interessantes podem ser encontrados.

Em abordagens mais elaboradas, a edição não linear (ou digital) poderia ser introduzida através do conceito de Serguei Eisenstein e Dziga Vertov, do movimento revolucionário russo, e ampliado para à estética videoclipe, que reinventou o cinema na televisão, explorando o potencial que a montagem dialética possui, ao se unir sincronicamente imagem e som.

Esta mesma compreensão da estética videoclipe foi aproveitada pela indústria cultural nas propagandas comerciais e em suas estratégias de persuasão, que constantemente fazem alusão ao cinema, ou apelo ao humor, alegria, sexo, etc.

Desconstruir estas novas linguagens, tendo o cinema como ponto de partida, seria uma forma de apresentar noções de edição, desde sua teoria até seus desdobramentos contemporâneos.

As atividades de edição, como aspecto estético e criativo, poderiam ser iniciadas já na sua identificação em filmes, comerciais e/ou videoclipes para, em seguida, serem apropriadas na produção e edição de cada um destes exemplos, após os exercícios de primeiro contato com a câmera.

Enfim, essas são algumas possibilidades que sugerimos trabalhar na proposta de Oficina de Cinema. Certamente, os conteúdos e as atividades aqui elencadas poderão ser enriquecidos a partir de cada realidade e contexto em que a proposta possa ser pensada.

As estratégias apresentadas servem como ponto de partida para organização e planejamento (ver Anexo 2)<sup>67</sup> de aulas, que ainda podem estar articuladas com algum tema ou conteúdo a ser introduzido.

---

<sup>67</sup> Ver Anexo 2 com uma sugestão de cronograma de aulas para 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida para este trabalho era tentar encontrar respostas, apontar pistas para a pergunta “Como usar o cinema em sala de aula?”, no qual vimos que este cinema não se resume apenas aos filmes, mas também se refere à indústria cultural, linguagem, dispositivo, técnica, discurso. Cinema como escrita do movimento e também audiovisual.

Cinema que também é arte, mas se toda a arte é feita com os meios do seu tempo, como diz Arlindo Machado, o cinema também não poderia recusar se contaminar das contribuições estéticas das novas tecnologias, como citados nos exemplos no decorrer do trabalho. A linguagem metralhada e fragmentada da televisão e da internet, a linguagem eletrônica dos *games* e computadores, a instabilidade das câmeras de vigilância, o espontâneo registro das câmeras dos celulares. Todas estas possibilidades apontam para uma cultura da convergência (JENKINS, 2008), na qual as velhas e novas mídias se encontram e se contaminam, na qual um consumidor já não é mais passivo, e sim ativo, produtor de informação e conhecimento.

Diante da preocupação de preparar as novas gerações para esta nova realidade, pensar em como usar o cinema na sala de aula nos aproximou da concepção de mídia-educação, que sugere educar com, sobre e através das mídias. Também nos aproximamos da perspectiva dos 3P a respeito dos direitos das crianças e jovens em relação às mídias: provisão, participação e produção, e da mediação da educação, pois pensar a educação das novas gerações, hoje, é pensar uma educação que envolva as mídias como cultura, essencial para construção de identidade e para o convívio em sociedade.

Educar é um processo de longo prazo, que envolve inúmeras instituições sociais, como a família e a escola, na qual as velhas gerações têm a responsabilidade de preparar as novas gerações, transmitindo valores, saberes, a cultura, normas e padrões de comportamento, para conviverem em sociedade, porém permitindo que estas novas gerações superem, transformem e ultrapassem aquilo que julgarem necessário, para que a renovação de velhos valores, normas e condutas seja

possível (ARENDDT, 2009). Se pensarmos o cinema neste contexto, é preciso compartilhar e ampliar a bagagem cultural das novas gerações, mas também permitir que o novo possa ser criado, mesmo diante das necessárias repetições e imitações.

E esta educação para o cinema, para as mídias, pode ocorrer de uma forma que supere algumas permanências escolares, já que pode se mostrar uma experiência sempre estranha e estrangeira às demais. Uma educação que, ao mesmo tempo em que necessita de certa disciplina, também pode encontrar numa suposta indisciplina escolar, uma oportunidade de aprendizado e de liberdade para criação e imaginação. Talvez onde resida a suposta indisciplina escolar seja o raro espaço onde a verdadeira experiência da arte possa ocorrer, nunca aprisionada, disciplinada, condicionada.

E se arte, também expressão humana, registro e estranhamento, mas também alegria e prazer. Arte é também indefinição. Na trajetória desta pesquisa, podemos perceber que o trabalho com o cinema deve valorizar a “cultura primeira”, como experiência fora da escola, repertório inicial dos alunos, para que, no espaço do escola, ela se transforme em “cultura elaborada”, como diz Snyders (1988), na qual os alunos possam avaliar criticamente os produtos culturais que consomem e produzem. Assim, enfatizamos um cinema que educa ao fazer pensar, seja ele qual for, conforme propõe Xavier (2008).

Mas, para que o cinema faça pensar, é preciso uma longa caminhada que desperte o olhar e a sensibilidade. É preciso conhecer o mínimo de sua linguagem, códigos narrativos, técnicas, para que algumas desconstruções e problematizações sejam possíveis.

Para pensar nesta educação com o cinema na escola, buscamos referências que se aproximassem da perspectiva da mídia-educação. Encontramos muitos trabalhos que apontam para a importância de usar o cinema na educação, seja em sala de aula, seja na formação de professores, etc.; e diversos trabalhos que indicam como usar filmes em sala de aula, no aspecto de análise. No entanto, ainda há poucos trabalhos que realmente apontam como usar o cinema em sala de aula, na perspectiva da produção, e de como ensinar os códigos de linguagem do cinema e suas técnicas para um público ainda em

formação de gosto, de repertório e desenvolvendo outros modos de pensar.

Na trajetória desta pesquisa, encontramos alguns trabalhos interessantes, e focamos especialmente em quatro propostas que nos ajudaram a pensar “Como usar cinema em sala de aula?”, na perspectiva da mídia-educação. Buscamos sistematizar, problematizar e aproveitar estas propostas e experiências no último capítulo, com o intuito de contribuir para aqueles que também gostariam de fazer algum trabalho com cinema em sala de aula que envolva produção com os alunos.

Sabemos que muita coisa pode ter ficado de fora, que há muitos projetos interessantes de trabalho com cinema, mas é importante lembrar que nosso recorte envolve as limitações do ambiente escolar, com suas regras e limitações também de espaço e tempo, realidade de muitos professores. Com isto, esperamos que este trabalho seja apenas um ponto de partida para o professor viajante, curioso, adulto-criança, que busca inovar sua prática e aprender sobre si mesmo com os alunos e com as experiências em sala de aula, como eu, professora, aprendi.

A hipótese-cinema de Bergala serviu como grande referência para pensar o trabalho com cinema em sala de aula, não se limitando a um currículo, mas abrangendo amplas possibilidades de criação e reflexão. Seu trabalho permite pensar nosso próprio currículo, nossa própria proposta ou experiência, acolhendo ou recusando suas sugestões, ainda que sua postura possa ser um pouco radical em relação aos repertórios fílmicos e a outros meios de comunicação além do cinema.

Desta forma, como desdobramento de sua hipótese, seria inevitável não trazer para este trabalho a proposta do projeto de extensão “Cinema para aprender e desaprender” da UFRJ, coordenado pela profa. Adriana Mabel Fresquet. Uma proposta no contexto nacional, que adaptou a hipótese-cinema de Bergala numa experiência escolar (e de pesquisa e extensão) ainda em andamento, mas que já nos serve como base e exemplo bem-sucedido de trabalho com cinema, que articulamos com a perspectiva da mídia-educação. Neste projeto, os alunos aprendem/desaprendem/reaprendem com, sobre e através do cinema, desenvolvendo o senso crítico, reflexivo, através de análise e produção.



Além da hipótese-cinema e do projeto Cinead, trouxemos para este trabalho a proposta de “Programa de Disciplina de Ensino Artístico” do Projeto JCE – Juventude-Cinema-Escola de Portugal, supervisionado pelo prof. Vitor Reia Batista; e a proposta de percurso educativo com cinema de Mônica Fantin, ambos apresentados de forma sistemática, na perspectiva da mídia-educação, que ajudaram e muito na construção de uma possibilidade de trabalho com cinema no contexto limitado da disciplina de artes e no envolvimento de novas linguagens e novas tecnologias.

E, por fim, trouxemos também a pesquisa de Moira Toledo sobre educação audiovisual popular, que, ao mesmo tempo em que parece distante de nossa proposta, aproxima-se quando consideramos o cinema também audiovisual. Seu mapeamento de atividades e experiências extraescolares com audiovisual permitiu uma sistematização muito interessante, apontando para referências comuns, metodologias, conteúdos e perfis, do qual procuramos aproximar a experiência da Escola da Ilha, percebendo que intuição também faz parte da pedagogia e também pode contribuir para pensar uma proposta, quem sabe um “método”.

Ainda que sejam experiências, pesquisas, propostas diferentes entre si, de alguma forma elas conversam e se complementam e, assim, puderam nos ajudar a pensar numa possibilidade de trabalho com cinema que acolhesse suas contribuições, reunisse suas semelhanças e se apresentasse como uma proposta mídia-educativa com uso do cinema.

Não é uma proposta ou ideia fechada e completa, mas uma entre tantas outras possibilidades, completamente flexível, que depende também do próprio repertório cultural e preparo do professor, um possível realizador e produtor cultural também. Se ele tornar a sala de aula um “canteiro de obras” e perceber que pode aprender muito sobre cinema junto com os alunos, a tão necessária “formação de professores” pode ocorrer durante o processo, e não somente antes. É possível aprender muito com os alunos, e aprender fazendo!

É por isso que o título deste trabalho é um “ensinar que (me) ensina”, porque penso que ser professor é nunca estar pronto, e ser professor de cinema, menos ainda. É possível aprender muito sobre cinema, sendo professor, ensinando,

compartilhando o conhecimento da graduação (em Cinema ou outra do gênero) e de singelas experiências de realização. Se as tecnologias são extensões do nosso corpo e mente, potencializando nossas habilidades, poderíamos dizer que os alunos são extensões da nossa criatividade e imaginação, quando entregamos algumas poucas ferramentas em nossas tarefas de professores e guias, mas eles a potencializam de maneiras imprevisíveis, fantásticas e surpreendentes. Por isso, tão importante quanto fazer, é possível realizar muito no “ensinar a fazer”, pois assim parecemos alcançar mundos, personagens e histórias que sozinhos não alcançaríamos.

A experiência do cinema é tão especial, que muitas vezes é a salvação de muitos “indisciplinados” por aí, como já nos contaram os cineastas Truffaut e Godard, e já assistimos no filme cinebiográfico, através do jovem personagem Antoine, de *Os incompreendidos*, de François Truffaut (França, 1959). A experiência do cinema também pode apontar uma direção profissional, e pode mudar as formas e os espaços de aprendizagem, como podemos observar no relato de David Gilmour, pai e crítico de cinema, no livro *O clube do filme*<sup>68</sup>, EUA (2009) – história real entre um pai e crítico de cinema e seu filho que parou de estudar, e através do cinema encontrou a motivação para retornar aos estudos e tornou-se cineasta. A experiência do cinema pode ainda despertar habilidades novas ou adormecidas, pode nos fazer sonhar, chorar, sorrir, pensar, refletir ou apenas entreter. É uma relação mágica e especial, que merece ser valorizada na escola, dessa e de outras formas!

Que este trabalho possa contribuir para pensar o uso do cinema em sala de aula, na perspectiva da produção, mesmo se o contexto incluir poucos ou inexistentes recursos; se houver regras e limitações de espaço e tempo; se ele não for obrigatório no currículo, mas se apresentar como possibilidade, porque o cinema merece estar na escola. E mesmo na impossibilidade de combinar arte, que liberta e transforma, e escola, que muitas

---

<sup>68</sup> No livro, o escritor e crítico de cinema David Gilmour conta que deixou seu filho largar os estudos quando ele tinha 15 anos, com uma única condição: assistir aos filmes que o pai escolhesse. Ao longo do livro, percebemos que a relação entre cinema e educação foi uma experiência rica para ambos.

vezes aprisiona e conforma, talvez a experiência com cinema permaneça à margem, como uma experiência-pipa (livre, porém guiada), sempre estrangeira e tão necessária na educação.

Que você, leitor, seja quem for, possa se inspirar de alguma forma com este trabalho e que ele possa ser acolhido e compartilhado por quem se interessar! Que ele seja apenas um ponto de partida para mim e para você, e que essa linda e maravilhosa viagem pela educação e pelo cinema nunca termine!



*“Cada pessoa que passa em  
nossa vida passa sozinha,  
pois cada pessoa é única e  
nenhuma substitui a outra.  
Cada pessoa que passa em nossa  
vida passa sozinha,  
mas não nos deixa só,  
porque deixa um pouco de si e  
leva um pouquinho de nós.  
Essa é a mais bela  
responsabilidade da vida  
e a prova de que as pessoas não  
se encontram por acaso!”*

**(Charles Chaplin)**



## Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALTASI, Almir. **A legislação e o ensino de arte na educação básica**. Disponível em: <[http://www.artenaescola.org.br/sala\\_relatos\\_artigo.php?id=581](http://www.artenaescola.org.br/sala_relatos_artigo.php?id=581)>. Acesso em setembro de 2009.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa, 2004.

ARENDETT, Hannah. A crise na educação. *In*: **Entre o passado e futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

AUMONT, Jacques. **A estética do filme**. Trad. Marina Appenzeller, Campinas, SP: Papirus, 1995.

BARTHES, Roland. A morte do autor. *In*: **O rumor da língua** Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1998.

\_\_\_\_\_, **Mitologias**. Trad. Rita Buongiorno e Pedro de Souza. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_, **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_; BONILLA, Maria Helena Silveira. **Educação e Mídia**: um espaço de conexões não lineares. Mesa-redonda na 3ª Semana da Educação em São José. Julho de 2011.

BERGAN, Ronald. **Guia ilustrado Zahar Cinema**. Tradução Carolina Alfaro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução Mônica

Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink ; Cinead/LISE-FE/UFRJ: 2008.

\_\_\_\_\_. **A presença do cinema no contexto escolar da Educação Infantil ao Ensino Médio**: a transmissão do cinema, enquanto arte, entre as gerações. Palestra no 2º Encontro Cinema e Escola da Escola Carlitos – São Paulo – SP. Junho de 2011.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Nova Cultural Brasileira, 1985.

BORDWELL, David. O cinema clássico hollywoodiano normas e princípios narrativos. *In: Teoria contemporânea de cinema*, volume II, RAMOS, Fernão Pessoa Ramos (org.). São Paulo: Senac, 2005.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp (FEU), 1999.

CARDOSO, Sérgio. O olhar viajante (do etnólogo). *In: NOVAES, Adauto (org.)*. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. (p. 347–360)

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CARVALHO, Renata I. B. **Universidade midiaticizada**: o uso da televisão e do cinema na educação superior. Brasília: Senac, 2007,

COLI, Jorge. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros passos; 46) 15 ed. de 1995.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.



**Escola da Ilha.** Disponível em: <<http://escoladailha.com.br/>> Acesso em: out. 2011

FANTIN, Mônica. **Crianças, cinema e mídia-educação:** olhares e experiências no Brasil e Itália. Florianópolis: UFSC, 2006. (Tese de Doutorado).

\_\_\_\_\_. **Da mídia-educação aos olhares das crianças: pistas para pensar o cinema em contextos formativos.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006. Caxambu: Anped, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Crianças, cinema e educação:** além do arco-íris. São Paulo: Annablume, 2011.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. **Revista de Estudos Universitários**, capa, v. 36, n. 1 (2010). Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/index.php/reu/article/view/464>> Acesso em: Fevereiro 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 93-101, 2009.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso.** Tradução J. Baptista. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FRESQUET, Adriana; XAVIER, Márcia. Org. **Novas imagens do desaprender.** Rio de Janeiro: Booklink; Cinead-LISE-FE / UFRJ: 2008.

\_\_\_\_\_; O cinema como arte na escola: um diálogo com a hipótese de Alain Bergala In: **Audiovisual comunitário e educação:** histórias, processos e produtos ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v.1, p. 205-232.

\_\_\_\_\_; Entrevista para **Claro Curtas** em set. 2011. Acesso em: set. 2011 Disponível em: <<http://www.clarocurtas.com.br/noticias/noticias/detalhe/entrevista-adriana-fresquet,-da-rede-kino,-defende-o-outro-audiovisual>>

\_\_\_\_\_ ; **Fazer cinema na escola**: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman. 2008. GT-16: \_\_\_\_\_ disponível \_\_\_\_\_ em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT16-4996--Int.pdf>>

GARDIES, René. **Compreender o cinema e as imagens**. Lisboa: Lisboa, Texto e Grafia, 2007.

GILMOUR, David. **O clube do filme**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.

GIRARDELLO, Gilka; OROFINO, Bebel. A pesquisa de recepção com crianças: mídia, cultura e cotidiano. COMPÓS. **Anais...** Rio de Janeiro, 2002.

JENKINS, Henry. **A cultura da convergência**. Tradução Suzana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KANT, E. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba/SP: Editora Unimep, 1999.

LARROSA, Jorge. **Pedagogias profanas**: danças, piruetas e mascaradas. (trad. Alfredo Veiga-Neto) 2. ed., Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LOPES, José de S. Miguel. **Educação e cinema**: novos olhares na produção do saber. Porto: Profedições, 2007.

MACHADO, Arlindo. **Arte-mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MASCARELLO, Fernando. **História do cinema mundial**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação**. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. RJ: Ed. PUC-Rio, 2003.

\_\_\_\_\_. **Assim falava Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. O espírito livre. *In*. **Além do bem e do mal**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

REVISTA CULT. **Dossiê “Nietzsche – humano demasiado humano”**. São Paulo: Bregantini, Ano 13. Edição 143, p. 48-64.

PAGNI, P. Angelo; SILVA, Divino. J. (org.) **Introdução à Filosofia da Educação**: temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PESSANHA, José A. M. Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética. *In*: **Cadernos ANPEd**. Porto Alegre, nº4, 1993. p.7-36.

\_\_\_\_\_. humanismo e pintura. *In*: NOVAES, Adauto (org.). **Artepensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

PROENÇA, Graça. **História da arte**. São Paulo: Ativa, 1999.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Entrevista para **Revista Educar para Crescer** em março 2007. Acesso em: out. 2011 Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/entrevista-pier-cesare-rivoltella-402423.shtml#>>

RIVOLTELLA, P.C. Formação da consciência civil entre o “real” e o “virtual”. *In*: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, infância e cultura. Campinas: Papirus, 2008.

RODRIGUES, Chris. **O cinema e a produção**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teoria da curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHVARZMAN, Sheila. Salvando o cinema do cinema – Edgard Roquette-Pinto e o cinema educativo. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30. **Anais...** (compact disc) Santos: Intercom, 2007.

SILVA, Bertino. **No mundo fantástico do cinema**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2005.

SILVA, Alessandra Collaço da. **Cinema e educação**: uma experiência na Escola da Ilha. Orient. prof. dr. Josias Ricardo Hack, Florianópolis, Curso de Cinema da UFSC, novembro de 2009. Trabalho de Conclusão de Curso.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Tradução: Fernando Marcarello. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

STRICKLAND, Carol. **Arte comentada**: da Pré-História ao Pós-Moderno. Tradução Ângela Lobo de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

TOLEDO, Moíra. **Educação audiovisual popular no Brasil**: panorama 1990-2009. São Paulo: Tese de Doutorado USP, 2010.

TOULET, Emmanuelle. **O cinema, invenção do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

VANOYE, Francis e GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise filmica**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

WOLFE, Tom. **A palavra pintada**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

YENNE, Bill. **100 invenções que mudaram a história do mundo**. Tradução: Marise Chinetti. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. *In: Revista Educação e Realidade*. Jan/jun 2008.

\_\_\_\_\_. **O filme-ensaio e a obra de Godard**. Palestra na 4<sup>o</sup> Semana de Cinema UFSC – Organizada pelo Curso de Cinema – Florianópolis – SC. Novembro de 2010.

\_\_\_\_\_. Cinema: revelação e engano. *In: NOVAES, Adauto (org.)*. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. (p. 367–384).

**Filmografia**<sup>69</sup>

- Lixo extraordinário*, de Lucy Walker, Brasil, 2010.  
*Esboços de Frank Gehry*, de Sydney Pollack, EUA, 2005.  
*Tron – O legado*, de Joseph Kosinsk, EUA, 2010.  
*Life in a Day*, projeto de Kevin MacDonal, vários países, 2010.  
*Project 140*, de Frank Kelly, vários países, 2010.  
*Saída da fábrica*, de Louis e Auguste Lumière, França, 1896.  
*O almoço do bebê*, de Louis e Auguste Lumière, França, 1896.  
*A chegada do trem na estação*, de Louis e Auguste Lumière, França, 1896.  
*Viagem à Lua*, de Georges Méliès, França, 1902.  
*A invenção de Hugo Cabret*, de Martin Scorsese, EUA, 2011.  
*O gabinete do Dr. Caligari*, de Robert Weine, Alemanha, 1919.  
*O encouraçado Potemkin*, de Serguei Eisenstein, URSS, 1925.  
*Um homem com uma câmera*, de Dziva Vertov, URSS, 1929.  
*Um cão andaluz*, de Luis Buñuel, França, 1929.  
*Os incompreendidos*, de François Truffaut, França, 1959.  
*Ladrões de bicicleta*, de Vittorio de Sica, Itália, 1948.  
*Terra em transe*, de Glauber Rocha, Brasil, 1967.  
*Scott Pilgrim contra o mundo*, de Edgar Wright, EUA/Reino Unido/Canadá, 2010.  
*Dois coelhos*, de Afonso Poyart, Brasil, 2012.  
*Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles, Brasil, 2002.  
*Ilha das Flores*, de Jorge Furtado, Brasil, 1989.  
*Paris, te amo*, vários diretores, França, 2006.  
*A estrada*, de John Hillcoat, EUA, 2009.

---

<sup>69</sup> Por ordem de aparição.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Filmografia – detalhamento

#### O Primeiro Cinema:

##### **Curtas dos irmãos Lumière**

Os curtas dos irmãos Lumière são considerados os primeiros filmes do cinema, e por isso é tão importante e especial conhecê-los. Além disso, são caracterizados por serem de curta duração, mudos e em preto e branco, narrando com imagens em movimento apenas “cenas cotidianas”, sem histórias, cortes ou manipulação de imagens. Meros registros de ações e passagens comuns dos trabalhadores, como a saída de uma fábrica, um jogo de cartas, alguma refeição, o desembarque de um navio ou de um trem. O interessante aqui é desafiar os alunos a pensar o que os irmãos Lumière registrariam como cenas cotidianas hoje, além de ser um ótimo ponto de partida para discutir o cinema documentário e a vídeo-reportagem.

Articulado a estes curtas, seria interessante exibir (inteiro ou trechos) o longa *Companhia Lumière*, de 1995, um filme com 40 curtas, cada um dirigido por um diretor de um país diferente, usando as regras limitadas de espaço e tempo dos irmãos Lumière.

Dois documentários interessantes que podem ser articulados a outras temáticas são: *Ilha das Flores*, de Jorge Furtado, BRA (1989), e *Um homem com uma câmera*, de Dziga Vertov URS (1929), além de apresentarem diferenças já entre si.

##### **Curtas e *Viagem à Lua*, de Georges Méliès, FRA (1902)**

Diferente das cenas cotidianas dos Irmãos Lumière, os curtas do mágico Méliès são ótimos exemplos do cinema conhecido como “teatro posado”, ainda sem movimentação de câmera e uso de planos aproximados. O caráter lúdico e fantástico de suas histórias atreladas aos efeitos especiais e “trucagens” da época é um ótimo ponto de partida para pensar, discutir, refletir e exercitar técnicas básicas de animação, efeitos

especiais e pequenas trucagens, ricas contribuições de Méliès para o cinema.

Para complementar, o filme *A invenção de Hugo Cabret*, de Martin Scorsese, EUA (2011), é uma bela homenagem ao primeiro cinema, às trucagens de Méliès e às rápidas transformações e experimentações do cinema no início de sua história.

Outro exemplo interessante é a referência do filme *Viagem à Lua* no videoclipe *The Smashing Pumpkins – Tonight, Tonight* (2006), outra boa forma de relacionar o cinema a uma nova linguagem e seu uso conceitual.

### **Curtas e *O nascimento de uma nação*, de David Griffith, EUA (1915)**

Para contrapor as cenas cotidianas dos irmãos Lumière e o cinema fantástico e “posado” de Méliès, assistir a curtas e trechos dos filmes de Griffith ajudam a compreender o início do uso da movimentação de câmera (*travelling*), uso de planos detalhes, direcionamento da atenção, caracterizando a linguagem cinematográfica. Além disso, o cinema passa a ser utilizado para contar histórias, com ações paralelas, uso de caracteres, como cinema mudo, mais tarde substituído pelas falas dos personagens no cinema sonoro.

Depois de Griffith, muitas outras inovações no cinema aconteceram, mas Orson Welles chamou a atenção com *Cidadão Kane*, EUA (1941) ao fazer uso de *flashbacks* e da narrativa não linear, enriquecendo ainda mais as possibilidades da linguagem cinematográfica.

### ***Um cão andaluz*, Luis Buñuel, FRA (1929)**

Um bom exemplo de cinema não narrativo e da exploração da abstração da imagem é o curta de Buñuel. Desafiar os alunos à sensação de estranhamento, de uso de metáforas e da necessidade humana de encontrar narratividade à sua volta poderia ser um bom ponto de partida para refletir sobre significações no cinema.

Este curta também poderia ser utilizado para trabalhar a arte conceitual presente também nos videoclipes, muitas vezes



não narrativos e complexos, que exigem do espectador atenção e desprendimento.

### **Cinema hollywoodiano:**

- *E o vento levou*, de Victor Fleming, EUA (1939).
- *O mágico de Oz*, de Victor Fleming, EUA (1939).
- *Titanic*, de James Cameron EUA (1999).
- *Avatar*, de James Cameron, EUA (2010)

Estes são bons exemplos de filmes que exploram a narrativa clássica hollywoodiana com a presença de todos (ou quase todos) seus elementos estruturais: personagens e objetivos claros, obstáculos, soluções para os obstáculos, desfecho. Protagonistas/antagonistas, geralmente heróis/vilões envolvidos em histórias de amor.

Além disso, são superproduções, épicas ou fantasiosas, com belas fotografias e um árduo trabalho de direção de arte, que pode servir como ponto de partida para análise para o uso da cor, cenário, luz, composição de objetos, cenários, etc., num trabalho mais aprofundado sobre alguns elementos do cinema.

### ***Short cuts – Cenas da vida*, de Robert Altman, EUA (1993)**

Para se contrapor à narrativa clássica hollywoodiana, este é um bom exemplo de filme em narrativa-fragmento, que não possui protagonistas, mas perpassa a vida de vários personagens, que se cruzam entre si, assemelhando-se às casualidades da vida humana, sempre fragmentada, espontânea, imprevisível, efêmera. O filme é como um instante, um breve momento na vida de várias pessoas ao mesmo tempo.

### ***Tempos modernos*, de Charles Chaplin, EUA (1936)**

Chaplin é uma referência importante para compreender o cinema mudo, a comédia pastelão e a união entre histórias simples com críticas sociais duras ao contexto da época. Seus filmes se eternizaram e continuam arrancando risos e reflexões gerações após gerações.

No contexto brasileiro, resgatar as chanchadas e o cineasta Mazzaroppi pode ser uma maneira divertida de refletir parte da produção do cinema nacional.

### ***Metrópolis*, de Fritz Lang, ALE (1926)**

A narrativa clássica hollywoodiana não está presente somente em filmes hollywoodianos, ela também foi incorporada em filmes de todo o mundo. O clássico *Metrópolis* reúne vários dos elementos estruturais, além da estética gótica do expressionismo alemão e efeitos especiais ainda limitados.

Uma articulação interessante seria com o videoclipe *Freddie Mercury – Love Kills* (1984), no qual a música utiliza o filme como fundo visual.

Trabalhar com este filme é se aproximar de alguma forma de uma experiência estética diferente, ainda que não ocorra de maneira aprofundada e direta.

### **Cinema sonoro:**

- *O cantor de Jazz*, de Alan Crosland, EUA (1927).
- *Cantando na chuva*, de Stanley Donen / Gene Kelly EUA (1952).
- *O artista*, de Michel Hazanavicius, FRA/BEL (2012).

Estes três filmes sintetizam muito bem a passagem do cinema mudo para o sonoro, as diferenças, as dificuldades, resistências, facilidades, as grandes mudanças e consequências de uma nova técnica que modificou o cinema profundamente, fazendo surgir novos gêneros como os musicais e *westerns*. Atualmente, a tecnologia 3D vem provocando novas mudanças, e desafiar os alunos a pensar como uma nova tecnologia pode transformar o rumo do cinema, pode partir já dos estudos do cinema mudo e acolher as inovações tecnológicas mais recentes.

### ***Vermelho como o céu*, de Cristiano Bortone, ITA (2006)**

Este filme, além de ser belíssimo, mostra a relação dos sons com as histórias contadas, nas quais os alunos poderão perceber que os sons, além das imagens, também podem ser

manipulados e podem ajudar a expressar sentimentos, provocar sensações como medo, compaixão, terror, entre outras relações.

### **Cinema de animação:**

- *A branca de neve e os sete anões*, Disney EUA (1938).
- *A fuga das galinhas*, de Nick Park e Peter Lord, ING (2000).
- *Toy Story*, Pixar, EUA (1995).

Cada um destes filmes exemplifica as três principais técnicas de animação (desenho animado, *stop motion* e computação gráfica), e ao compará-los e analisá-los, compreender a diferença básica entre estas técnicas, suas possibilidades e dificuldades pode ampliar o olhar dos alunos e o uso em suas práticas. Afinal, quando não se tem alguns recursos, a animação pode ser uma boa saída.

Os efeitos especiais de luta dos monstros do filme *King Kong*, de Merian C. Cooper, EUA (1933), foram realizados em técnica *stop motion*, já que na época os recursos eram mais limitados. Com este exemplo, os alunos podem fazer exercícios e explorar sua imaginação, mesmo com poucos recursos.

Já no filme *Matrix*, dos Irmãos Wachoski, EUA (1999), a técnica de animação utilizada foi a computação gráfica, com inovações que mudaram o mercado de efeitos especiais do cinema. Talvez os alunos não possam exercitá-la com tanta facilidade, mas podem conhecer um pouquinho mais deste universo das novas tecnologias.

Na internet, existe um vídeo chamado *The Matrix: low budget (Matrix: baixo orçamento)*, que pode ser uma relação interessante com o filme e com as produções de baixo orçamento.

### **Estética videogame:**

- *Scott Pilgrim contra o mundo*, de Edgar Wright EUA (2010).
- *Dois coelhos*, de Afonso Poyart BRASIL (2012).
- *Corra, Lola, corra*, de Tom Tykwer ALE (1998).

Falando em animação e computação gráfica, estes três filmes são bons exemplos da linguagem eletrônica dos *games* na

narrativa fílmica e visual. Não só a trama é fragmentada e dividida em “fases”, como diversos grafismos interagem com os personagens e em suas ações.

### **Estética videoclipe:**

- *O encouraçado Potenkim*, de Serguei Eisenstein URS (1925).
- *Outubro*, de Serguei Eisenstein URS (1925).

A estética videoclipe relaciona-se com a teoria da montagem eisensteiniana ou montagem dialética, aquela que une som e imagem para potencializar significados transmitidos, valorizando o público e o conteúdo fílmico. Estes dois filmes de Eisenstein são bons exemplos de “imagem metralhada”, imagem sincronizada com o som, provocando novos significados e sensações.

Já os videoclipes da indústria cultural se apropriam desse princípio para vender, mobilizar, contaminar o público jovem. Caberia aqui problematizar estas questões com os alunos.

### ***Psicose*, Alfred Hitchcock EUA (1960)**

O filme de Hitchcock também explora a montagem, o ritmo para provocar suspense e criar expectativa, principalmente na cena de facada no banheiro, que na época provocava medo, mas hoje, esgotada, torna-se engraçada para os alunos. Sendo ele o mestre do suspense, seus filmes sempre apresentam uma boa edição e servem de exemplo para trabalhar a edição com os alunos, além do uso da composição de planos, enquadramentos e ângulos de câmeras.

### ***Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles, BRASIL (2002)**

Apesar de violento, se feitos um endereçamento e uma seleção adequadas, o filme de Meirelles pode servir para exemplificar a presença da instabilidade da câmera, ritmo acelerado dos videoclipes, convenientes num filme tenso, que explora a violência urbana para falar de uma dura realidade brasileira. O cineasta possui experiência no campo da

publicidade, e discutir essa experiência com TV anterior com os alunos pode ser interessante.

### **Cinema B:**

- *Ed Wood*, de Tim Burton, EUA (1994).
- *Rebobine, por favor*, de Michel Gondry, EUA (2008).
- *Super 8*, de J. J. Abrams, EUA (2011).

Estes três filmes são ótimos exemplos da produção de cinema independente, de baixo orçamento ou artesanal. Ainda que não abordem as escolas cinematográficas da década de 1960, importantes para história do cinema, mais voltadas para um discurso político ou ideológico, são ótimos pontos de partida para discutir o monopólio hollywoodiano, a qualidade técnica do cinema, a formação de gosto e de plateia.

### **Dez filmes para discutir fotografia e direção de arte:**

- *Edward Mãos-de-Tesoura*, de Tim Burton EUA (1990).
- *O fabuloso destino de Amélie Poulan*, Jean-Pierre Jeunet, FRA (2001).
- *Herói*, de Zhang Yimou, CHINA (2002).
- *Kill Bill – Volumes 1 e 2*, de Quentin Tarantino, EUA (2003 e 2004).
- *Água negra*, de Walter Salles, EUA (2005).
- *Maria Antonieta*, de Sofia Coppola, EUA (2006).
- *O ano em que meus pais saíram de férias*, de Cao Hamburger, BRASIL (2006).
- *Paris, eu te amo*, vários diretores, FRA, (2006).
- *Volver*, Pedro Almodóvar, ESP (2006).
- *O labirinto do fauno*, de Guillermo Del Toro, MEX/EUA/ESP (2006).

Estes dez filmes, selecionados de diferentes países e origens poderiam ser compactados em trechos para discutir a importância da fotografia e da direção de arte em suas construções. Em todos eles, a fotografia e a direção de arte foram fundamentais para a história, seja para o contexto histórico

ou conceitual, seja para o tom sombrio, alegre, romântico ou gótico.

Um trabalho aperfeiçoado pode ser feito em cada um dos filmes ou até em alguns trechos, mas o importante é que a relação a percepção sensível com os filmes seja possível, seja qual for o uso que se faça deles.

## Anexo 2 – Exemplo de Cronograma de Atividades

Ano Letivo: 8º e 9º anos do E.F.  
2 horas/aula – 1h40 minutos

Mês	Aula	Conteúdo	Estratégias	Filmografia
Março	1	História do cinema: irmãos Lumière (cenas cotidianas)	– Apresentação do conteúdo e exibição dos primeiros vídeos do cinema	– Curtas dos irmãos Lumière
	2		– Minuto Lumière: atividade prática e visualização dos resultados	X
	3	História do cinema: Georges Méliès (teatro posado/trucagens)	– Apresentação do conteúdo e exibição de vídeos de Méliès	– <i>Viagem à Lua</i> (1902) – Curtas de Méliès – Trecho de <i>A invenção de Hugo Cabret</i> , Martin Scorsese (2011) – Vídeos da oficina <b>Videoclipe:</b> – <i>The Smashing Pumpkins – Tonight, Tonight</i> (2006) – relação com <i>Viagem à Lua</i> , de Méliès
	4		– Minuto Méliès: atividade prática – Noções de edição – Tarefa Minuto Méliès	X
	5		– Minuto Méliès: visualização dos resultados e análise	X

Abril	6	Cinema de animação e a técnica <i>stop motion</i>	– Apresentação do conteúdo e exibição de vídeos	– Trechos dos filmes:  <b>Cinema de animação:</b> – <i>A branca de neve e os sete anões</i> , Disney (1938) – <i>O estranho mundo de Jack</i> , Tim Burton (1993) – <i>Toy Story</i> , Pixar (1995) – <i>King Kong</i> , Merian C. Cooper (1933) – <i>Matrix</i> (1999) – Vídeos experimentais – Vídeos da oficina
	7		– <i>Stop motion</i> : atividade prática  – Noções de edição – Tarefa <i>stop motion</i>	
	8		– <i>Stop motion</i> : visualização dos resultados e análise	<b>X</b>
	9	História do cinema: o cinema hollywoodiano – <i>star system</i> e <i>studium system</i>	– Apresentação do conteúdo e exibição de trechos de filmes do cinema hollywoodiano	– Curtas de D. Griffith – Trecho de filmes: <i>O nascimento de uma nação</i> , David Griffith (1915); – <i>E o vento levou</i> , Victor Fleming (1939) – <i>Metrópolis</i> , Fritz Lang (1926) – <i>Cidadão Kane</i> , Orson Welles (1941) Videoclipe:



<b>Maio</b>				<i>Freddie Mercury</i> – <i>Love Kills</i> (1984) – relação com filme <i>Metrópolis</i> ”
	10	Cinema mudo e sonoro	– Apresentação do conteúdo, exibição de trechos de filmes e análise	<b>Trechos de filmes:</b> – <i>Tempos modernos</i> , Charles Chaplin (1936) – <i>O cantor de jazz</i> , Alan Crosland (1927) – <i>O mágico de Oz</i> , Victor Fleming (1939) – <i>Cantando na chuva</i> , Stanley Donen / Gene Kelly (1952) – <i>O artista</i> , Michel Hazanavicius (2012) – <i>Vermelho como o céu</i> , Cristiano Bortone (2006)
	11		– Apresentação de conteúdo, exibição de um filme inteiro, e análise da estrutura narrativa do filme	– Selecionar um filme para exibir inteiro do cinema hollywoodiano Ex. <i>O mágico de Oz</i> , Victor Fleming (1939)
	12	Narrativa clássica hollywoodiana	– Tarefa de análise – Pontos de partida para	<b>Trechos de filmes:</b> – <i>Titanic</i> , James Cameron (1999) – <i>Avatar</i> , James Cameron (2010) – <i>Short cuts</i> – <i>Cenas da vida</i> ,

			ideias de vídeos –Atividade prática escrita	Robert Altman (1993) – Vídeos da oficina
Junho	14	Narrativa clássica hollywoodiana	– Desenvolvimento de argumento e roteiro – Tarefa – continuação da atividade	X
	15		– Decupagem de planos em <i>storyboard</i> digital/desenho – Tarefa – continuação da atividade	X
Junho	16		– Planejamento das gravações, últimos ajustes roteiro e <i>storyboard</i>	X
	17		– Início das gravações	X
	18		– Gravações	X
	Julho			– Início edição – Tarefa edição – Exibição e análise dos vídeos realizados
FÉRIAS		Revisão	– Tarefa: Minuto de férias	
Agosto	19	Revisão dos conteúdos	– Exibição dos minutos de férias	
	20	Cinema documentário X	– Resgatar cinema irmãos Lumière, cenas cotidianas	– <i>Ilha das Flores</i> , Jorge Furtado (1989) – Trechos de documentários e

<b>Agosto</b>		Vídeo-reportagem	– Descrever características principais de ambos, semelhanças e divergências – Exibição de exemplos	vídeo-reportagens (associados à temática selecionada) – Vídeos da oficina
	21	Cinema documentário X Vídeo-reportagem	– Pontos de partida para ideias de vídeos – Atividade prática escrita	<b>X</b>
	22		– Planejamento das gravações, últimos ajustes pré-roteiro e início gravações	<b>X</b>
<b>Setembro</b>	23		Gravações	<b>X</b>
	24		Gravações	<b>X</b>
	25		Edição (ajustes)	<b>X</b>
	26		Exibição dos vídeos e análise	<b>X</b>
<b>Outubro</b>	27	Filme B: cinema independente e de baixo orçamento	Exibição de trechos e de um filme inteiro (a selecionar)	Sugestões: – <i>Ed Wood</i> , Tim Burton (1994) – <i>Rebobine, por favor</i> , Michel Gondry (2008) – <i>Super 8</i> , J. J. Abrams (2011)
	28		Debate sobre cinema indústria	
	29		Atividade de escrita	
	30		Aula extra	

Obs.: Considerando que o ano letivo também envolve parte dos meses de fevereiro, agosto e dezembro, mas também conta com outras atividades escolares e imprevistos (conselho de classe, gincanas, jogos, avaliações, feriados, férias, etc.), consideramos apenas os meses completos para as aulas e atividades práticas. Excluímos inteiramente um mês, para a possibilidade de articular aulas extras, visitas a museus e sessões de cinema.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 – Planejamento Anual 2011

#### Planejamento Anual 2011

**Profª:** Ally      **Disciplina:** Artes – Cinema

**Série:** 8º e 9º anos (+- 27 alunos)

#### Conteúdo Geral:

Primeiro cinema (mudo): Georges Mèliés e Irmãos Lumière  
 Trucagens e documentário no cinema  
 Técnicas de edição, efeitos, gêneros, roteiro, produção, planos e enquadramentos.

Conteúdos	Estratégias	Avaliação
<p><b>1º Bimestre:</b>            Trucagens – G. Melies            Técnica Stop Motion            Noções de edição</p> <p><b>Resultado:</b> vídeos duplas e individuais</p> <p><b>2º Bimestre:</b>            Planos cinematográficos            Narrativa Clássica            Hollywoodiana</p> <p><b>Resultado:</b> 6 vídeos de até 8 min. (florestas e bullying)</p>	<p><b>1º Bimestre:</b>            Vídeos explorando a técnica stop motion e exercícios/tarefas para estimular edição e técnica stop motion.</p> <p><b>2º Bimestre:</b>            Vídeos com tema em contos de mistério e fantástico            (Os alunos escolheram: Labirinto do Fauno, Up – altas aventuras, Gremlins)</p> <p><b>Projeto Final:</b> Trabalho em grupo - todas as etapas de um audiovisual: idéia, roteiro, decomposição em planos, gravações em aula e extraclasse, edição extraclasse e entrega do vídeo finalizado.</p>	<p>Participação – 3            Processo – 2            Produto – 1</p> <p>Participação – 2            Processo – 1            Produto - 3</p>

Conteúdos	Estratégias	Avaliação
<p><b>3º Bimestre:</b> Gêneros Cinematográficos Irmãos Lumière e cenas cotidianas Documentário X Reportagem</p> <p><b>4º Bimestre:</b> Revisão de conteúdo Seleção e mostra de Filmes Resenha e crítica argumentativa de filmes</p>	<p><b>3º Bimestre:</b> Visita em videolocadora Exemplos de vídeo-documentários Exemplos de vídeo-reportagem e produção de com temas associados às Florestas.</p> <p><b>4º Bimestre:</b> Gincana de Cinema Arte na Ilha Textos escritos</p>	<p>Participação – 3 Processo – 2 Produto - 1</p>

**Série:** 1º ano E.M. (+-15 alunos)

**Conteúdo Geral:**

Dziga Vertov e Serguei Eisenstein – montagem dialética  
Estética videoclipe e vídeo propaganda

Conteúdos	Estratégias	Avaliação
<p><b>1º Bimestre:</b> Vertov e Eisenstein – montagem dialética Estética videoclipe – sincronia, ritmo, etc Noções de edição</p> <p><b>2º Bimestre:</b> Estética videoclipe na televisão e no cinema Roteiro de TV (imagem e áudio)</p> <p><b>Resultado Final:</b> 4 videoclipes com tema Florestas</p>	<p><b>1º Bimestre:</b> Leitura de texto e análise da estrutura da est. Videoclipe através de exemplos Composição livre de fotos e música – videoclipes</p> <p><b>2º Bimestre:</b> Apresentação de exemplos e discussão. Composição temática de fotos e músicas – videoclipes</p>	<p>Participação – 3 Processo – 2 Produto - 1</p>

Conteúdos	Estratégias	Avaliação
<p><b>3º Bimestre:</b> Vídeo-Propaganda - características Impressa X Vídeo</p> <p><b>4º Bimestre:</b> Revisão Seleção e mostra de Filmes Resenha e crítica argumentativa de filmes</p>	<p><b>3º Bimestre:</b> Peças gráficas Vídeos-propaganda</p> <p><b>4º Bimestre:</b> Gincana de Cinema Arte na Ilha Textos escritos</p>	

**Série:** 2º ano E.M.

**Conteúdo Geral:**

Fotografia e direção de arte no cinema

Conteúdos	Estratégias	Avaliação
<p><b>1º Bimestre:</b> Composição em Fotografia Enquadramentos</p> <p><b>Resultado:</b> fotos com tema livre e com tema: Florestas</p> <p><b>2º Bimestre:</b> Fotografia no cinema Uso das cores na fotografia</p>	<p><b>1º Bimestre:</b> Exercícios de técnicas fotográficas (regras do terços, perspectiva, plounggee, etc) Noções de Tratamento de imagem No photoshop on-line free</p> <p><b>2º Bimestre:</b> Exercícios de composição fotográfica em vídeo</p> <p><b>Resultado:</b> I Mostra Livre de Fotografia no Encontro Cultural</p>	Participação – 3 Processo – 2 Produto - 1
Conteúdos	Estratégias	Avaliação
<p><b>3º Bimestre:</b> Direção de Arte: Cores, figurino,</p>	<p><b>3º Bimestre:</b> Exemplos no cinema e exercícios de composição com</p>	

<p>objetos de cena, diálogos, etc.</p> <p><b>4º Bimestre:</b> Etapas do trabalho final em duplas ou trio Seleção e mostra de Filmes Resenha e crítica argumentativa de filmes</p>	<p>cores, objetos, figurino e cenários.</p> <p><b>Trabalho Final:</b> Adaptação/releitura em vídeo de conto, livro ou filme de época</p> <p><b>4º Bimestre:</b> Mostra de fotografias e vídeos Arte na Ilha Textos escritos</p>	
---	---	--

## Apêndice 2 – Estrutura da Narrativa Clássica

ESCOLA DA ILHA

DISCIPLINA: ARTES – CINEMA

PROF<sup>a</sup> ALLY

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

**Atividade:** Selecionar três filmes e aplicar a estrutura de narrativa clássica básica, quando possível.

### ESTRUTURA DA NARRATIVA CLÁSSICA

**Personagem e objetivo:** Geralmente no início de algum filme os personagens principais são apresentados e contextualizados. São apresentadas **características** físicas, psicológicas e sociais. Com algumas definições, já é possível vislumbrar os **objetivos** de cada personagem, coerentes com suas personalidades, em relação à história contada no filme.

**Obstáculo:** Quando cada personagem já foi apresentado e já foram traçados os objetivos principais, os **obstáculos** que impedem a concretização destes objetivos específicos são apresentados como forma de entreter e prender a atenção do espectador. Justifica a razão de existir do filme. São os obstáculos que promovem e justificam as ações dos personagens de acordo com seus objetivos.

**Solução:** Após os obstáculos serem apresentados, a **solução** para cada um deles é apresentada.

**Desfecho:** É o final do filme, que mostra se a solução foi concretizada. Filmes clássicos geralmente terminam com finais felizes.



### Exemplos de aplicação básica de narrativa clássica:

\*Filmes que tem como protagonistas, um casal apaixonado que não consegue ficar junto por algum obstáculo.

\*Filmes que contenham Herói X Vilão

<b>Filme: Titanic (versão simples)</b>				
<b>Personagens principais</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Obstáculos</b>	<b>Solução</b>	<b>Desfecho</b>
Jack	Ficarem juntos	1. Classe social; mãe; noivo	1. Fugir	Eles planejam fugir, mas Jack não sobrevive ao naufrágio.
Rose		2. Naufrágio	2. Sobreviver	
<b>Filme: Batman – O cavaleiro das Trevas (versão simples)</b>				
<b>Personagens principais</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Obstáculos</b>	<b>Solução</b>	<b>Desfecho</b>
Batman	Proteger Gotham City	Coringa	Deter/Prender o Coringa	Batman consegue deter o Coringa.
Coringa	Destruir Gotham City	Batman	Matar o Batman	
<b>Filme: Trilogia Senhor dos Anéis (versão mais elaborada)</b>				
<b>Personagens principais</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Obstáculos</b>	<b>Solução</b>	<b>Desfecho</b>
Frodo - hobbit	Proteger um anel que tem poderes supremos	Todos querem o anel, inclusive ele se sente atraído	Destruir o anel na Montanha da Perdição em Mordor.	Ao final do 3º filme ele consegue destruir o anel.
Sam - amigo	Proteger Frodo para que ele possa cumprir seu objetivo	Também se sente atraído pelo anel	Acompanhar e Impedir que outros personagens se aproximem de Frodo como o traíçoeiro Gollum.	Consegue chegar a Montanha da Perdição com Frodo, aonde o anel é destruído com Gollum.

<b>Filme: Avatar (versão mais elaborada)</b>				
<b>Personagens principais</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Obstáculos</b>	<b>Solução</b>	<b>Desfecho</b>
Jake (ex-fuzileiro paraplégico)	1. Estudar o povo Na'vi utilizando um avatar na'vi para ganhar sua confiança e promover o diálogo entre os humanos. 2. Proteger a civilização na'vi e sua amada.	1. Acaba se apaixonando pelo povo e pela personagem Neytiri, sendo desmascarado. Perde a confiança, mas pretende recuperá-la, pois seu objetivo muda. 2. Miles e Parker querem destruir os na'vi a qualquer custo.	2. Lutar	Eles lutam e os sobreviventes derrubam a colônia humana, salvando o povo na'vi. Jake morre fisicamente, mas sua mente é transportada para seu avatar, tornando-se um verdadeiro na'vi e ficando com Neytiri.
Miles e Parker (coronel e administrador)	1. Tentar através dos avatares, um diálogo com o povo na'vi para se apossar do unobtanium. 2. Sem diálogo, pretende destruir a civilização rebelde na'vi e se apossar do unobtanium que fica embaixo da árvore sagrada.	1. Jake muda seu objetivo e quer proteger os na'vi a qualquer custo. 2. Na'vi não irão desistir sem lutar.	2. Lutar	Eles lutam, quase vencem, mas são derrubados pelos na'vi e morrem.

**Apêndice 3 – Auto-avaliação dos Alunos**

Aluno:	Disciplina: Artes – Cinema
Data:	Série:

**Auto-Avaliação sobre Conteúdo**

Estes foram os conteúdos que aprendi na oficina de cinema nos 1º e 2º bimestres de 2010:

---

---

---

---

---

---

---

---

Os conteúdos que mais gostei de aprender foram:

---

---

---

---

---

---

---

---

Gostei de aprender estes conteúdos porque:

---

---

---

---

---

---

---

---

Não gostei de aprender estes conteúdos porque:

---

---

---

---

---

---

---

Gostaria de aprender outras coisas, como:

---

---

---

---

---

---

---

---

O que acho que foi legal na disciplina?

---

---

---

---

---

---

---

---

O que acho que poderia melhorar na disciplina?

---

---

---

---

---

---

---

---

Apliquei os conhecimentos adquiridos na disciplina em outros momentos, como:

(ex.: trabalhos de outras disciplinas, vídeos caseiros, etc)

---



---



---



---



---



---



---



---

### Auto-avaliação sobre Tarefas

PERGUNTAS	RESPOSTAS		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Costumo fazer todas as tarefas solicitadas pela professora?			
Entrego todas as tarefas no prazo estipulado?			
Quando faço as tarefas, costumo ser esforçado e caprichoso?			
Elas me ajudam a entender melhor os conteúdos apresentados em aula?			
Costumo ter dúvidas sobre como fazer as tarefas?			
Costumo tirar minhas dúvidas com a professora?			
Costumo prestar a atenção na explicação das tarefas?			
Costumo anotar a explicação para não esquecer nenhum detalhe?			
Faço uso do e-mail e blog disponível pela disciplina para realizar tarefas e/ou contatar a professora no caso de dúvidas?			
Acho que eu poderia melhorar na realização das tarefas?			

**Auto-avaliação sobre comportamento e participação nas atividades práticas**

PERGUNTAS	RESPOSTAS		
	SIM	NÃO	ÀS VEZES
Costumo faltar na aula?			
Costumo chegar atrasado?			
Costumo conversar em aula?			
Costumo ouvir música durante a aula?			
Gosto de prestar atenção na aula?			
Gosto de participar das discussões e colocar minha opinião?			
Respeito a professora e meus colegas, ficando em silêncio quando solicitado e me envolvendo nas atividades de aula?			
Quando faço trabalhos em grupo, costumo ser prestativo e esforçado?			
Costumo ter dúvidas sobre as atividades em sala?			
Costumo tirar minhas dúvidas com a professora?			
Costumo anotar as explicações da professora?			
Acho que eu poderia melhorar minha postura durante a aula?			

Outras observações:

---



---



---



---



---



---



---