



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

PATRÍCIA BARCELOS

**IMAGEM-APRENDIZAGEM:**  
experiências da narrativa imagética na educação

Brasília - 2015

PATRÍCIA BARCELOS

**IMAGEM-APRENDIZAGEM:**  
experiências da narrativa imagética na educação

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Doutora. Área de Educação, Tecnologias e Comunicação.

Brasília – 2015



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

TESE DE DOUTORADO apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/Universidade de Brasília – UnB, na área de concentração Educação, Tecnologias e Comunicação, linha de pesquisa Linguagens audiovisuais, arte, conhecimento e educação no mundo contemporâneo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovada em: 12/08/2015.

**BANCA AVALIADORA**

---

Prof. Dra. Laura Maria Coutinho (Universidade de Brasília – UnB)  
(Orientadora)

---

Prof. Dr. Cesar Lignelli (Universidade de Brasília – UnB)  
(Examinador externo)

---

Prof. Dra. Alice Fátima Martins (Universidade Federal de Goiás – UFGO)  
(Examinadora externa)

---

Prof. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (Universidade de Brasília – UnB)  
(Examinadora interna)

---

Prof. Dra. Vânia Lúcia Quintão Carneiro (Universidade de Brasília – UnB)  
(Examinadora interna)

---

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha (Universidade de Brasília – UnB)  
(Examinador interno - suplente)

BARCELOS, PATRÍCIA  
BB242i BARCELOS / PATRÍCIA BARCELOS; orientador Laura  
b Maria Coutinho. -- Brasília, 2015.  
203 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2015.

1. Educação. 2. Cinema. 3. Narrativa. 4. Formação  
docente. 5. Imagem-aprendizagem. I. Coutinho, Laura  
Maria, orient. II. Título.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Lúcia e Paulo Barcelos, e à minha família;

Aos meus colegas da pós-graduação;

Ao Leonardo Barbosa Rosatto;

Aos técnicos e professores da Faculdade de Educação da UnB;

Aos estudantes da disciplina de Tecnologia Educacional de 2014;

À minha orientadora, Laura Maria Coutinho.

*O que torna as primeiras fotografias tão incomparáveis talvez seja isto: elas representam a primeira imagem do encontro entre a máquina e o homem.*

Walter Benjamin

## RESUMO

Esta pesquisa, efetuada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UnB, na área Educação Tecnologia e Comunicação, sob orientação da professora Laura Maria Coutinho, trata da imagem-aprendizagem como uma experiência de narrativa imagética na educação, a partir do estágio docente realizado no segundo período letivo de 2014, na disciplina Tecnologia Educacional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

A imagem-aprendizagem foi analisada a partir de três dimensões: a narrativo-reflexiva, por meio dos grupos de visionamento; a simbólico-estética, por meio de práticas com a linguagem audiovisual; e a dimensão da linguagem audiovisual, como um conhecimento específico e processual, tendo como referencial os estudos de Walter Benjamin e o Projeto Inventar com a Diferença – cinema e direitos humanos, criado com o objetivo de democratizar a linguagem do cinema nas escolas.

As análises enfatizaram o tempo e o espaço do cinema na escola, o acesso aos filmes e sua seleção, a formação inicial e continuada de professores, entre outros aspectos, revelados, também, nas entrevistas com os professores Cezar Migliorin, Laura Maria Coutinho, Marialva Monteiro e Rosa Helena Mendonça.

**Palavras-chave:** Educação. Cinema. Narrativa. Formação docente. Imagem-aprendizagem.

## ABSTRACT

This study is in the field of Education, Technology and Communication and it was carried out as part of the Post-Graduate Programme in Education, at the School of Education of the University of Brasilia (UnB), under the supervision of Professor Laura Maria Coutinho. It discusses the concept of image-learning as an imagistic narrative experience in education, drawn from teaching practices in the taught subject Educational Technology in the Education programme at UnB.

The image-learning concept was analysed in three dimensions: narrative-reflexive, through viewing groups; symbolic-aesthetic, through practices with audiovisual language; and the audiovisual language dimension, as both procedural and specific knowledge. It drew from the studies of Walter Benjamin and from the Projeto Inventar com a Diferença (Create with the Difference Project) – cinema and human rights, developed with the aim of democratizing cinema language in schools.

The analyses focused on cinema time and space at school, access to films and their selection, and pre-service and in-service teachers' training among other revealing aspects from the interviews with Professors Cezar Migliorin, Laura Maria Coutinho, Marialva Monteiro e Rosa Helena Mendonça.

**Key-words:** Education. Cinema. Narrative. Teachers' Training. Image-learning.

## RESUMÉ

Il s'agit d'un travail de recherche scientifique mis en œuvre dans le cadre du Programme d'études approfondies en Education de la Faculté de l'Education de l'Université de Brasilia (UnB), Brésil, dans le domaine qui comprend l'Education, la Technologie et la Communication, sous l'orientation de Madame la Professeur Laura Maria COUTINHO ; il traite de l'image-apprentissage comme une expérience d'exposé appuyée sur des images, dans le savoir-faire de l'éducation, prenant le séjour d'enseignant accompli au deuxième semestre académique 2014, dans la discipline Technologie Educative, de l'UnB, comme point de référence.

L'image-apprentissage a été analysée à partir de trois points-de-vue : le racontant-réflexif, moyennant des groupes d'exhibition ; le symbolique-esthétique, moyennant les pratiques faisant l'usage du langage audiovisuel ; et le langage audiovisuel, pris comme une connaissance spécifique et progressive, appuyé sur les études de Walter Benjamin et sur le « Projeto Inventar com a Diferença » [projet inventer avec la différence] – cinéma et droits de l'homme, créé avec l'objectif de rendre accessible aux écoles le langage du cinéma.

Les analyses ont rehaussé le temps et l'espace du cinéma à l'école, l'accès aux films et sa sélection, la formation initiale et continuée des enseignants, comme des aspects, parmi d'autres, qui ont surgi lors des entrevues avec les professeurs Cezar MIGLIORIN, Laura Maria COUTINHO, Marialva MONTEIRO et Rosa Helena MENDONÇA.

**Mots-clés :** Education. Cinéma. Exposé. Raconte. Formation enseignant. Image-apprentissage.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANCINE - Agência Nacional do Cinema

ACERP – Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CineDuc – Organização não governamental Cinema e Educação

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica

DSRL – Digital Single Lens Reflex

FE/UnB – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAC – *Macintosh Computer*

MEC – Ministério da Educação

MINC – Ministério da Cultura

PC – *Personal Computer*

PMB – Pesquisa Brasileira de Mídia

PROPED/UERJ – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SDH/PR – Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UF – Unidade da Federação

UFF – Universidade Federal Fluminense

UnB – Universidade de Brasília

VHS – *Video Home System*

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Mapa com a divisão territorial do Projeto Inventar com a Diferença.....	p. 27
Figura 2 – Fotografias Narradas – Estudante: Cristiane da Cunha Silva.....	p. 34
Figura 3 - Fotografias Narradas – Estudante: Italo Jalles Silva de Oliveira.....	p. 34
Figura 4 - Fotografias Narradas – Estudante: Lucas Tomaz de Jesus dos Santos.....	p. 35
Figura 5 - Fotografias Narradas – Estudante: Lilian Mazzoccante Martins.....	p. 35
Figura 6 - Fotografias Narradas – Estudante: Isabel Caroline de Sousa.....	p. 36
Figura 7 - Fotografias Narradas – Estudante: Jessica Oliveira Bastos.....	p. 37
Figura 8 - Fotografias Narradas – Estudante: Priscila Lauane Guimaraes.....	p. 37
Figura 9 - Fotografias Narradas – Estudante: Máisa Lima Ambrósio.....	p. 38
Figura 10 - Fotografias Narradas – Estudante: Danilo Silva do Nascimento.....	p. 38
Figura 11 - <i>Stop Motion</i> – Morador de Rua é assaltado à noite.....	p. 47
Figura 12 - <i>A chegada do trem na estação</i> (1895) .....	p. 55
Figura 13 - Dispositivo Minuto Lumière.....	p. 56
Figura 14 - Dispositivo Minuto Lumière.....	p. 57
Figura 15 - Cenas do filme <i>Meu Amigo Nietzsche</i> .....	p. 60
Figura 16 - Cenas do filme <i>L'Assassinat du duc de Guise</i> .....	p. 67
Figura 17 - Cenas do filme experimental <i>Makimono</i> , de Werner Nekes.....	p. 68
Figura 18 - Trabalho dos grupos criando as animações em <i>stop motion</i> .....	p. 80
Figura 19 - Planos do filme <i>Meu Amigo Nietzsche</i> .....	p. 86
Figura 20 - Planos do filme <i>Meu Amigo Nietzsche</i> .....	p. 87
Figura 21 - Planos do filme <i>Meu Amigo Nietzsche</i> .....	p. 88
Figura 22 - Planos do filme <i>Meu Amigo Nietzsche</i> .....	p. 89

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Distribuição de Projetos de Cineclube Aprovados por UF.....	p. 98
Tabela 2 – Distribuição de Projetos de Cineclube Aprovados por Ano.....	p. 99
Tabela 3 – Distribuição de Projetos de Cineclube entre Escolas Rurais e Urbanas.....	p. 99

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRAS CENAS .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 – CAMINHAR E SOBREVOAR .....</b>	<b>20</b>
1.1 Entrando no labirinto.....	25
1.2 Cinema, tempo presente.....	32
1.3 Lembrar e esquecer.....	44
1.4 Apaguem os rastros!.....	46
1.5 O estudante-artífice.....	50
1.6 As narrativas imagéticas.....	54
1.7 A descoberta no labirinto .....	59
<b>CAPÍTULO 2 – A IMAGEM-APRENDIZAGEM .....</b>	<b>60</b>
2.1 A dimensão narrativo-reflexiva .....	65
2.2 Rastros e fragmentos narrativos .....	69
2.3 A dimensão simbólico-estética.....	76
2.4 A reprodutibilidade processual.....	81
2.5 A dimensão da linguagem.....	83
<b>CAPÍTULO 3 - NARRATIVAS SOBRE CINEMA E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>91</b>
3.1 O tempo e o espaço do cinema na escola.....	93
3.2 Qual cinema?.....	101
3.3 Formação docente.....	105
3.4 Dimensões da Imagem-aprendizagem na escola .....	109
3.5 Imagem-aprendizagem, reflexões .....	114
<b>RETORNO COM O ELIXIR.....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>
<b>ENTREVISTAS .....</b>	<b>133</b>
<b>FILMOGRAFIA .....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO 1 – CHAMADA PÚBLICA: PROJETO INVENTAR COM A DIFERENÇA: CINEMA E DIREITOS HUMANOS .....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXO 2 – PROGRAMA E ROTEIROS DA DISCIPLINA TECNOLOGIA EDUCACIONAL .....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXO 3 – ENTREVISTA COM LAURA MARIA COUTINHO.....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXO 4 – ENTREVISTA COM MARIALVA MONTEIRO .....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO 5 – ENTREVISTA: CEZAR MIGLIORIN.....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO 6 – ENTREVISTA: ROSA HELENA MENDONÇA .....</b>	<b>189</b>
<b>ANEXO 7 – PLANOS APROVADOS DE CINECLUBE NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – SEB/MEC.....</b>	<b>201</b>
<b>ANEXO 8 – TABELA DE BILHETERIAS DOS FILMES NO BRASIL EM 2014.....</b>	<b>202</b>
<b>ANEXO 9 - DVD COM OS FILMES PRODUZIDOS NA DISCIPLINA TECNOLOGIA EDUCACIONAL (2014) .....</b>	<b>203</b>

## PRIMEIRAS CENAS

Em uma sala de aula, um dispositivo secular é recriado: a câmera escura,<sup>1</sup> que agora projeta imagens de um celular. A sala de aula na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília é o cenário dessa apresentação; um grupo de alunos da turma de Tecnologia Educacional apresenta a sua proposta de exercício prático com a linguagem audiovisual.

A possibilidade da imagem-aprendizagem<sup>2</sup> enquanto uma experiência da narrativa imagética na educação foi analisada no âmbito do estágio docente realizado no segundo período letivo de 2014, com a disciplina Tecnologia Educacional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, e com contribuição da metodologia proposta pelo Projeto Inventar com a Diferença,<sup>3</sup> da Universidade Federal Fluminense.

A imagem-movimento percorreu um longo caminho até chegar às salas de cinema, de aula, aos *smartphones* e a inúmeros outros dispositivos. A origem do cinema é constantemente representada pelo cinematógrafo dos Irmãos Lumière ou por uma série de equipamentos que foram inventados antes e a partir da câmera escura, mas isso seria algo de maior complexidade de se estabelecer. Uma possibilidade de reflexão se coloca na subjetividade da representação da imagem em movimento, no desejo da humanidade em representar seus visionamentos, exercitar a imaginação, contar histórias imagéticas.

Segundo Arlindo Machado:

O que fica reprimido na grande maioria dos discursos históricos sobre o cinema é o que a sociedade reprimiu na própria história do cinema: o dever do mundo dos sonhos, o afloramento do fantasma, a emergência do imaginário e o que ele tem de gratuito, excêntrico e desejanter, tudo isso, enfim, que constitui o motor mesmo do movimento invisível que conduz ao cinema. (MACHADO, 1997, p. 15)

Entretanto, para além do desejo de reproduzir as imagens em movimento e das questões tecnológicas, as condições culturais, políticas, econômicas e sociais colocadas pela modernidade potencializaram os espaços para o desenvolvimento do cinema.

---

<sup>1</sup> Câmara escura: compartimento retangular de uma máquina fotográfica, apenas com uma abertura de diâmetro reduzido num dos lados, por onde entra a luz, e material sensível à luz no lado oposto. Divisão sem luz natural e

<sup>2</sup> A imagem-aprendizagem e suas dimensões serão analisadas no Capítulo 2.

<sup>3</sup> O Projeto Inventar com a Diferença articula formação de professores e estudantes, linguagem audiovisual e direitos humanos. Mais informações disponíveis em: <<http://www.inventarcomadiferenca.org/>>. No Capítulo 1, será apresentada uma análise mais detalhada do projeto.

O cinema não forneceu simplesmente um novo meio no qual os elementos da modernidade podiam se acotovelar. Ao contrário, ele foi produto e parte componente das variáveis interconectadas da modernidade: tecnologia mediada por estimulação visual e cognitiva; a representação da realidade possibilitada pela tecnologia; e um procedimento urbano, comercial, produzido em massa e definido como a captura do movimento contínuo. O cinema forçou esses elementos da vida moderna a uma síntese ativa; ou, de outro modo, tais elementos criaram suficiente pressão epistemológica para produzi-lo. (CHARNEY, 2004, p. 27)

Para Hannah Arendt: “a condição humana compreende mais que as condições sob as quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados, porque tudo aquilo com que eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência”. (ARENDR, 2010, p. 10), nesse sentido, poderíamos considerar que a imagem, principalmente na contemporaneidade, tem um alto grau de importância para a condição humana e, sendo assim, como se dão as relações da educação com o cinema? Neste trabalho, a percepção dos sentidos dos termos “educação” e “escola” aproxima-se dos trabalhos de Bernard Charlot, que assim entende:

A educação é o movimento pelo qual uma geração recebe as criações culturais das gerações antecedentes e as transmite, ampliadas, às gerações seguintes, continuando, desse modo, o processo de criação da espécie. Mas, ao receber esse legado, cada um de nós, ao mesmo tempo, se constrói como um ser singular. (CHARLOT, 2013, p. 169)

Se compreendermos o fenômeno do cinema apenas por uma visão mecanicista e utilitarista, e não pela complexidade de sentidos da imagem como representação e arte em movimento, reduzimos nossas possibilidades em relação à imagem-aprendizagem. Para pensar essa problemática, partimos do pressuposto de que as narrativas audiovisuais têm diferentes impactos naqueles que as assistem, o que poderia ser explicado por contextos que possibilitariam condições distintas para a nossa interação com o mundo imagético. Essas condições estão relacionadas ao meio social, ao conhecimento que tecemos sobre a linguagem cinematográfica, ao físico, social, cultural, emocional, educacional, enfim, ao pequeno universo que cerca cada um em sua particularidade e cria um conjunto de elementos que contribuem para as nossas reações e interpretações diante das representações imagéticas.

No primeiro capítulo, a fim de compreender o termo “narrativa imagética” para esta pesquisa, buscaremos em Walter Benjamin o sentido da narrativa. O autor articula uma correlação entre narrativa e educação – a narrativa como forma de organizar as experiências comunicáveis – e defende que “a natureza da verdadeira narrativa (...) tem sempre em si, às

vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida” (BENJAMIN, 1994, p. 200). Ou seja, para o autor, a narrativa também é uma forma de conhecimento sistematizado e organizado em um formato específico, que possibilita ao narrador transmitir esse aprendizado.

A narrativa imagética, nesse sentido, quando originária da experiência, adquire característica própria e pode ser compreendida como forma de conhecimento, sistematizado em uma linguagem específica – a linguagem audiovisual –, ao mesmo tempo em que se articula com inúmeras simbologias construídas por diferentes culturas ao longo da história.

O indivíduo é capaz de realizar narrativas audiovisuais ao mesmo tempo em que interage com inúmeras produções audiovisuais profissionais, independentes, experimentações artísticas variadas, etc. Como em um círculo, a humanidade vai tecendo narrativas imagéticas, que vão se constituindo em um grande labirinto da memória, com múltiplas entradas e saídas e formas de armazenagem e acesso.

Nesse aspecto, as produções audiovisuais são, simultaneamente, forma de conhecimento e fonte de memória. Para Milton José de Almeida:

Assistir a um filme é estar envolvido em um processo de recriação da memória (...). O cinema, ao mesmo tempo, cria ficção e realidades históricas, em imagens agentes e potentes, e produz memória. (...) Grande parte do que as pessoas conhecem hoje e entendem como verdadeiro, só o conheceram por imagens visuais e verbais. (ALMEIDA, 1999, p. 56)

O conhecimento elaborado é o grande *locus* da escola-educação formal, entretanto estamos em contato diário com inúmeros saberes para além da escola, constituídos pela experiência cultural, social, intelectual, individual ou coletiva e presentes no cotidiano do indivíduo. O debate pedagógico acerca do que deve ser considerado conhecimento ou conteúdo para a escola não será o objeto deste trabalho. Orientamo-nos pela realidade atual e histórica da separação entre a formação escolar, com o considerado conhecimento elaborado, e outros conhecimentos que estão pulverizados e inteligíveis de diversas formas: tradição, contato familiar, experiências diversas, etc. Não apresentaremos valoração entre as formas de conhecimento e compreendemos que, pela profundidade e necessidade do tema, ela não poderia compor esta pesquisa. Segundo Saviani: “A escola seria uma forma de o homem do povo ter acesso ao saber elaborado, sem o que esse tipo de saber fica privilégio das elites” (SAVIANI, 2010, p. 167). O conteúdo elaborado disponível na escola também tem

proposição ideológica e, a respeito desse aspecto, iremos analisar as experiências audiovisuais dos estudantes da disciplina de Tecnologia Educacional e as reflexões que estabelecem sobre a sua realidade. Essa é a maior aproximação que esta pesquisa propõe sobre a análise do conhecimento.

Este trabalho busca compreender a experiência da linguagem audiovisual na educação para além da questão estética, pois, como linguagem, possui um conhecimento específico que permite a fruição do fazer por meio da sua construção enquanto processo.

Para tecer essas possibilidades, partimos da afirmação de Walter Benjamin de que o “método é um caminho não direto” (BENJAMIN, 2013, p. 16), para refletimos sobre a narrativa enquanto metodologia, que teria como base o fazer significativo por meio da experiência comunicável e fundamentada primordialmente nas reflexões do autor sobre o narrador.

O termo “imagem-aprendizagem” será abordado no Capítulo 2, no qual analisamos as suas três dimensões propostas. A primeira diz respeito ao processo de recepção e ao conhecimento que construímos a partir dele; na segunda, trabalhamos as possibilidades de experimentação da linguagem para além da reprodutibilidade técnica, característica primordial do cinema, e para uma possível reprodutibilidade processual; e a terceira dimensão, a linguagem audiovisual, como um conhecimento específico.

Nessa perspectiva, foram analisadas as experiências com formação docente e linguagem audiovisual por meio das atividades de visionamento e dispositivos práticos realizados com a disciplina de Tecnologia Educacional (2014) da FE/UnB. Experiências que apresentam questões estruturantes para a realização da imagem-aprendizagem como construção e práxis pedagógicas.

A produção audiovisual, enquanto conhecimento, apresenta-se em uma perspectiva fragmentada, isso porque as experiências audiovisuais múltiplas do cotidiano oferecem ao indivíduo fragmentos e saberes virtualizados. Visualizamos lugares a que nunca fomos fisicamente, culturas, acontecimentos globalizados, narrativas mundializadas, e constituímos memória a partir de tais experiências. Assim, a reflexão sobre a importância e a presença da linguagem audiovisual na formação do estudante ou sobre como a linguagem audiovisual compõe a formação do indivíduo se tornam questões de grande abrangência e que envolvem análises de distintos campos de pesquisa, seja da pedagogia, seja da comunicação, da sociologia, da psicologia e da filosofia, entre outros. Essas questões serão analisadas neste trabalho, aliando-se os estudos do campo pedagógico às possibilidades de construção por

meio da narrativa audiovisual e considerando que a linguagem audiovisual é um conhecimento específico e que também se constitui como práxis pedagógica.

O produto audiovisual, em seus distintos formatos e tipologias, serve à educação como objeto de estudo, enquanto forma de conhecimento, ao mesmo tempo em que desempenha um papel de linguagem e de meio de transmissão de uma dada mensagem. Mas a imagem em movimento pode ser vivenciada em sala de aula como recurso tecnológico, em muitos momentos como auxiliar e exemplificador de um determinado conteúdo.

Certamente, havemos de reconhecer que as revoluções tecnológicas trouxeram para o universo da educação transformações. Se a educação, no início, era uma educação da oralidade, em que os grupos se reuniam em torno de um conhecimento que só poderia ser acessado pela escuta, o avanço tecnológico do papel e, posteriormente, da impressão transforma a relação do conhecimento, pois a reprodutibilidade técnica cria as condições de massificação de conceitos, crenças, valores e também de imagens.

Segundo Benjamin:

Em sua essência, a obra de arte sempre foi reprodutível. O que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens. Essa imitação era praticada por discípulos, em seus exercícios, pelos mestres, para a difusão das obras. (...). Em contraste, a reprodução técnica da obra de arte representa um processo novo, que se vem desenvolvendo na história intermitentemente, através de saltos separados por longos intervalos. (...) Como a xilogravura, (...) como a litografia, no início do século XIX, (...) ultrapassada pela fotografia. (BENJAMIN, 1994, p. 166-167)

Os avanços da reprodutibilidade técnica foram se ampliando e impactando também o universo da educação e se constituindo como uma memória dos tempos modernos. O conhecer e o saber diminuem as suas fronteiras físicas diante das possibilidades de um conhecimento que, agora, virtualizado se oferece. As linguagens oral e textual encontram seus espaços e sentidos no contexto educacional, mas a linguagem audiovisual ainda procura uma conexão de sentidos, um *locus*, um ser e estar na educação para além de uma experiência estética e artística, para além de um olhar observador e passivo, para uma possibilidade de se constituir como linguagem e forma de construção do conhecimento.

Durante o desenvolvimento da disciplina de Tecnologia educacional (2014), muitas inquietações surgiram, seja nos diálogos durante os momentos de visionamento, seja nas práticas com os dispositivos e até mesmo em conversas informais. A partir das narrativas coletadas com os estudantes, agrupamos os temas em três macroquestões: tempo e espaço do

cinema na escola, acesso e seleção dos filmes e formação inicial e continuada de professores. Pela densidade e profundidade dos questionamentos, no último Capítulo analisaremos tais questões a partir de entrevistas com Cezar Migliorin, Marialva Monteiro, Laura Maria Coutinho e Rosa Helena Mendonça. Além desses temas, também dialogamos com nossos entrevistados sobre as dimensões e os sentidos da imagem-aprendizagem.

As reflexões tecidas nesta pesquisa são o fruto de uma caminhada com o cinema e com a linguagem audiovisual que remonta às minhas primeiras experiências docentes e perfaz um labirinto de descobertas onde a imagem se configura como forma de conhecimento e emancipação.

## CAPÍTULO 1 – CAMINHAR E SOBREVOAR

*Método é caminho não direto.*

Walter Benjamin<sup>4</sup>

A reflexão que nos apresenta Benjamin sobre o método como um caminho não direto ou um desvio aproxima-nos da alegoria do labirinto. Todo labirinto tem um ponto de partida para aquele que o percorre, e é repleto de desvios, o não caminho como possibilidade de percurso é a sua lógica. O labirinto nos remete a inúmeras situações e provocações. Podemos considerar a memória um desafio, uma busca, encontros e desencontros, como labirintos. Na mitologia grega, Dédalo é o artesão construtor do labirinto:

O labirinto do qual Teseu escapou, graças ao fio de Ariadne, fora construído por Dédalo, um artífice habilidosíssimo. Era um edifício com inúmeros corredores tortuosos que davam uns para os outros e que pareciam não ter começo nem fim, como o Rio Meandro, que volta para si mesmo e ora segue adiante, ora para trás, em seu curso para o mar. (BULFINCH, 2006, p. 157)

Um ponto de partida determina o início do percurso, algo que, de forma significativa, pode desencadear o processo de busca da pesquisa e orientar-nos pelos necessários desvios do trajeto. Pontos de partida, entradas, percursos, saídas e chegadas, o trajeto do labirinto, se observado de cima, como um sobrevoo, poderá revelar seus caminhos de forma mais rápida e ampla ao observador, uma espécie de vivência que não aprofunda os conhecimentos, ao contrário, nos levaria a um conhecimento superficial, pois a rapidez do sobrevoar não permite uma experiência temporal e espacial suficiente para compreender a multiplicidade de sentidos de um dado conhecimento.

O caminhar da pesquisa exige um tempo mais alongado e a possibilidade tanto de contato como de troca durante a jornada. Essa seria uma maneira lúdica de submeter-se ou subjugar-se à experiência, um contexto que valoriza o conhecer, o testar, o refletir e que está relacionado ao sentido da tradição e dos saberes que fluem entre as pessoas pelo ouvir e ver, memorizar e compreender, transmitir e retransmitir:

A força da estrada do campo é uma se alguém anda sobre ela, outra se a sobrevoa de aeroplano (...). Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis

---

<sup>4</sup> BENJAMIN, 2013, p.16.

que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada. (BENJAMIN, 1995, p. 16)

Nessa citação, Benjamin destaca a diferença entre experienciar e vivenciar, como formas distintas de compreender as narrativas do mundo. Enquanto a primeira nos envolve profundamente e se relaciona com a própria constituição da identidade do indivíduo, a segunda se caracteriza pelo afastamento, pela rapidez e pelo descolamento que realiza entre o indivíduo e o objeto do conhecimento.

Na contemporaneidade, as percepções se dão de forma mais acelerada e fragmentada, as distâncias entre experiência e vivência, que nos remontam a Benjamin na modernidade, tornam-se maiores, pela maior fluidez do conhecimento, que se pulveriza em múltiplos estímulos, evidenciados também por distintas formas de comunicação: televisiva, em redes informáticas, diferentes sistemas interligados e conectados.

Um dos elementos que destacamos como significativo na contemporaneidade, por isso empreendemos esta pesquisa, é a relação que estabelecemos com a imagem, em especial com a imagem em movimento, que se transformou em um dos grandes objetos de consumo da atualidade, com ampla circulação e difusão em vários meios. No caso brasileiro, os dados da Pesquisa Brasileira de Mídia (PBM 2015), realizada pelo IBOPE, apontam que 73% dos entrevistados assistem diariamente à TV e, em média, o brasileiro assiste a 4h31 de televisão. Em relação à internet, 49% da população entrevistada têm acesso à rede mundial de computadores, em uma média diária de 4h59 de conexão.

Uma das perguntas que a PBM faz é: “Por quais razões (...) o(a) Sr.(a) costuma assistir à TV?” (BRASIL, 2014, p. 25). Para 79% dos entrevistados, o principal objetivo é a informação, para 67%, divertimento, e para 4%, estudos. Em relação à internet, a pesquisa pergunta: “Por quais razões (...) o(a) Sr.(a) usa a internet?” (BRASIL, 2014, p. 59), 67% dos entrevistados apontam a internet como meio de entretenimento e também de informação, já o percentual daqueles que a utilizam como meio de estudo é de 24%.

O praticamente universal acesso à televisão, e à internet que hoje representa um acesso de quase 50% da população brasileira, apresenta dados importantes para a reflexão a que se propõe esta pesquisa: se estamos mediados, no mundo contemporâneo, por imagens, de que forma a educação poderá refletir sobre a imagem como um objeto de aprendizagem?

Com um acesso tão representativo à imagem, em especial à imagem em movimento, reproduzida nas concessões televisivas e na internet, as narrativas propostas por esses veículos carregam padrões e discursos, linhas de pensamento, formas comportamentais,

padrões éticos e estéticos. Nos veículos de comunicação brasileiros, mesmo com a ampliação da obrigatoriedade de produção e a veiculação de conteúdo audiovisual nacional, por meio da Lei 12.485/2011 ou Lei da TV Paga, a incidência de produtos audiovisuais estrangeiros, predominantemente produzidos pela indústria audiovisual estadunidense, ainda são representativos na grade de programação da TV aberta e fechada. Por outro lado, os produtos audiovisuais brasileiros também representam um discurso e uma visão empresarial (apesar de concessões públicas); os noticiários televisivos, por exemplo, escolhem o que noticiar, o que é mais importante, com o que o público deve se informar, e contam uma versão do fato, necessariamente, não representativa de todos os pontos de vistas ou indivíduos que fazem parte de determinado acontecimento retratado. As imagens são montadas pela conveniência e pelos interesses das corporações de mídia, narrativas audiovisuais que são vendidas diariamente aos consumidores ávidos pela informação rápida:

Na televisão, as imagens são apresentadas como um mosaico de formas e fatos que obedecem a uma estrutura previamente estabelecida. Há um modelo predominante de fazer televisão que se repete, não importando a língua ou o país em que são apresentados os programas, até porque não importa a origem geográfica das narrativas veiculadas. O deslocamento de imagens e sons, por diversas vias, desloca também as línguas e, principalmente, as nacionalidades, enquadrando-as na estrutura imagética e sonora da televisão que as transcende. (COUTINHO, 2003, p. 49-50)

Mas o fenômeno da imagem em movimento na contemporaneidade abarca um espectro muito maior que as imagens controladas e produzidas pelos conglomerados de mídia, as imagens do espetáculo e as imagens da vigilância, que são reordenadas e também reagrupadas em imagens de vigilância-espetáculo, como nos *reality shows*, estão representadas similarmente na exibição constante do indivíduo por meio das imagens que produz e tem acesso, que contribuem na atualidade na transformação da forma de ver e ser visto:

Das muitas transformações em curso, tratemos de uma em especial: a naturalização da vigilância como modo de olhar e prestar atenção na cultura contemporânea. Dois contextos próprios à vida urbana atual são privilegiados para apreender tal processo: a incorporação de câmeras de vigilância às paisagens e arquiteturas urbanas e a produção e circulação de imagens amadoras da cidade e de seus corpos nas mídias contemporâneas. (...) o que chamamos de naturalização da vigilância, tanto como regime de visibilidade quanto como regime atencional, implica sua relativa incorporação ao nosso repertório cultural, deixando de ser exercida prioritariamente em contextos de poder e controle circunscritos

espacialmente, temporalmente, institucionalmente. (BRUNO, 2007, p. 2)

A questão colocada anteriormente – se estamos mediados no mundo contemporâneo por imagens, de que forma a educação poderá refletir sobre a imagem tomada como um objeto de aprendizagem – adquire, assim, uma dimensão além do debate sobre recepção e mediação imagética dos grupos econômicos, para uma mediação estendida até o indivíduo – o indivíduo que também está em sala de aula e a sua contribuição e pertencimento em um regime de imagens contemporâneo.

O elemento de reflexão desse potencial imagético na educação será analisado sob a perspectiva da narratividade que a imagem em movimento pode apresentar enquanto uma linguagem e suas dimensões a partir de elementos desenvolvidos na disciplina de Tecnologia Educacional da Faculdade de Educação da UnB, com contribuições da metodologia proposta pelo Projeto Inventar com a Diferença.

A narrativa, nesta pesquisa, inspira-se nos elementos da arte artesanal de contar e ouvir histórias, fundada na tradição, nas tramas populares, em que esta encontrava interlocutores ávidos por seus conselhos e conhecimentos. De fato, compreendemos que as revoluções tecnológicas da produção e as novas relações de tempo e espaço a que estamos sujeitos na contemporaneidade alteraram a forma relacional dos indivíduos com suas identificações culturais, mas buscamos, na prática desenvolvida na disciplina de Tecnologia Educacional, encontrar elementos e rastros de uma experiência comunicável.

A experiência comunicável poderia ser compreendida como a experiência que passa de pessoa a pessoa, próxima às narrativas orais, e ao anonimato. Assim, a narrativa oriunda de tal experiência tem em si uma dimensão utilitária, um ensinamento moral ou a sugestão. Essa narrativa tradicional é carregada de sabedoria, do conselho que advém do narrador forjado pela tradição oral e pelo conhecimento e reconhecimento da coletividade, de uma naturalidade que renuncia às sutilezas psicológicas:

A narrativa (...) não está interessada em transmitir o puro em si da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, (...). Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica. (BENJAMIN, 1994, p. 205)

A disciplina de Tecnologia Educacional, um dos espaços em que esta pesquisa foi desenvolvida, procurou “estudar a interação da aprendizagem com novas tecnologias, com ênfase nos meios audiovisuais, como fatores que contribuem para a educação e a cultura no mundo contemporâneo”.<sup>5</sup> E apresentou os seguintes objetivos:

Objetivo geral: o objetivo da disciplina é possibilitar a visualização da tecnologia educacional como a utilização de técnicas, linguagens e métodos para a o desenvolvimento da educação. Objetivos Específicos: 1. Conhecer a linguagem audiovisual e suas possibilidades de interação na prática pedagógica; 2. Desenvolver narrativas audiovisuais com ênfase na aprendizagem; 3. Refletir sobre a metodologia de aplicação dos meios audiovisuais como linguagem em sala de aula. 4. Desenvolver atividades com a linguagem audiovisual como ferramenta reflexiva e inventiva do cotidiano em relação as imagens que os cercam.<sup>6</sup>

Os elementos referenciais trabalhados na disciplina partiram da possibilidade de um aluno narrador, com destaque ao 2º objetivo específico: “Desenvolver narrativas audiovisuais com ênfase na aprendizagem”. Assim, trabalhamos na perspectiva de que a narrativa seria estruturada por meio da linguagem audiovisual, de forma dialógica e com a possibilidade de construção de experiências comunicáveis. A questão fundamental da imagem como objeto da aprendizagem foi elaborada em confluência com esta premissa.

O princípio da narrativa por meio da linguagem audiovisual estabeleceu dois polos de atuação na disciplina analisada. O primeiro se relaciona às análises filmicas, a história a que assistimos enquanto espectadores; o segundo, à possibilidade de criação de narrativas. Polos que se relacionam a princípios de uma prática em sala de aula e que contêm pontos de conexão, integração e fragmentação.

Ao nos aventurarmos pelos caminhos deste labirinto, buscamos assumir e incentivar também a postura do artífice, aquele que representa as características da observação atenta, do envolvimento, do engajamento e da compreensão de sentidos. Segundo Sennett:

O ofício de produzir coisas materiais permite perceber melhor as técnicas de experiência que podem influenciar nosso trato com os outros. Tanto as dificuldades quanto as possibilidades de fazer bem as coisas se aplicam à gestão das relações humanas. (...) A habilidade artesanal mostra em ação o traço contínuo entre o orgânico e o social. (SENNETT, 2009, p. 322-323)

---

<sup>5</sup> A ementa faz parte do documento Programa e Roteiros da disciplina Tecnologia Educacional, constante no Anexo 2 deste trabalho.

<sup>6</sup> O objetivo geral e os objetivos específicos estão descritos no documento Programa e Roteiros da disciplina Tecnologia Educacional, constante no Anexo 2 deste trabalho.

O artífice representaria aquele que, pela postura e tradição, obtém uma práxis rica e profunda, e que é capaz de gerar, entre os movimentos do lembrar e esquecer, narrativas oriundas de suas experiências e ofertá-las generosamente aos aprendizes, em uma relação dialógica em que o conhecimento flui entre gerações por meio da tradição gerada.

### **1.1 Entrando no labirinto**

O labirinto teórico poderá ser um caminho não direto ou um desvio quando permitir ao pesquisador uma interlocução entre o objeto de estudo e suas diferentes possibilidades de conexões:

A origem paradigmática de todo labirinto teórico é o palácio de Creta, de onde Teseu só conseguiu sair com a ajuda do fio de Ariadne. Esse fio é que garante ao pensador – historiador da arte, ou da filosofia, ou do trabalho criativo em geral – um contato permanente com o mundo exterior, sem o qual o labirinto não seria maravilhoso, como é, mas sim uma prisão. (LEONARDI, 1999, p. 114)

A metodologia implementada na disciplina Tecnologia Educacional tem inspiração em elementos do Projeto Inventar com a Diferença, com adaptações e propostas próprias, em sintonia com a área de formação docente da Faculdade de Educação da UnB e do grupo de pesquisa da linha Linguagens Audiovisuais, Arte, Conhecimento e Educação no Mundo Contemporâneo, que se propõe a trabalhar por meio da educação da sensibilidade e próximo ao espírito da oficina de Verrocchio:

Além da dimensão racional-teórica, própria das ciências, há uma outra dimensão humana, mítica, na qual todas as relações são concebidas como configurações concretas da consciência. (...). Quem propõe – como eu proponho – a criação de oficinas do espírito, ou oficinas de Verrocchio, não está pensando em uma volta à Toscana no século XV. Está apenas buscando um novo parceiro para o pensamento científico. Parceiro indispensável neste mundo moderno em crise profunda: o pensamento mítico. (LEONARDI, 1999, p. 176)

O Inventar com a diferença é um projeto da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) em parceria com a Universidade Federal Fluminense

(UFF). Em 2012, a SDH/PR<sup>7</sup> iniciou as tratativas com a UFF, em particular, com o Departamento de Cinema e Vídeo,<sup>8</sup> onde a Universidade ofertava a, até então, a única Licenciatura em Cinema e Audiovisual do país. O objetivo da Secretaria era desenvolver um projeto pedagógico para compor a Mostra de Cinema e Direitos Humanos da América do Sul.

A Mostra de Cinema e Direitos Humanos, já em 2012, acontecia em todas as capitais brasileiras, durante uma semana, no período que antecede o dia 10 de dezembro, Dia Internacional dos Direitos Humanos. Como grande parte do público da mostra é composta de estudantes de escolas públicas, a ideia era que estes alunos também produzissem filmes com a temática de direitos humanos para exibição na mostra.

A partir dessa solicitação, a UFF elaborou o projeto Inventar com a Diferença, com a proposta de atuar na formação de professores e estudantes em linguagem audiovisual e direitos humanos. Em 2013, a UFF selecionou, por meio de chamada pública,<sup>9</sup> os municípios que participariam da primeira edição do projeto, com os seguintes critérios e formatação:

O projeto foi desenhado conforme a seguinte disposição geral:

A Base central com a Coordenação Geral do projeto localizada na UFF, Niterói-RJ;

5 Grandes Áreas distribuídas em todo território nacional sob o acompanhamento de 5 Coordenadores de Área;

27 Parceiros selecionados nas respectivas unidades federativas (UFs) do país;

1 Mediador selecionado por UF, totalizando 27 no território nacional;

10 Escolas em cada estado, totalizando 270 no território nacional;

540 Educadores multiplicando conhecimentos das oficinas sob o acompanhamento dos mediadores;

Estimativa de 5.400 Educandos no território nacional tendo contato com o cinema e produzindo vídeos em torno dos Direitos Humanos;

Critérios de escolha dos municípios:

Principalmente dois critérios foram considerados na escolha dos municípios:

<sup>7</sup> Entre o período de abril de 2012 a fevereiro de 2015, trabalhei na Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, primeiro na função de Secretária Executiva e, posteriormente, como Secretária Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. No período da Secretaria Executiva, coordenei, no âmbito da SDH, o desenvolvimento e implementação do Projeto Inventar com a Diferença, participei da formação dos mediadores do projeto na UFF com a temática de direitos humanos e realizei visitas técnicas em escolas participantes do projeto em Niterói (RJ) e em Macapá (AP).

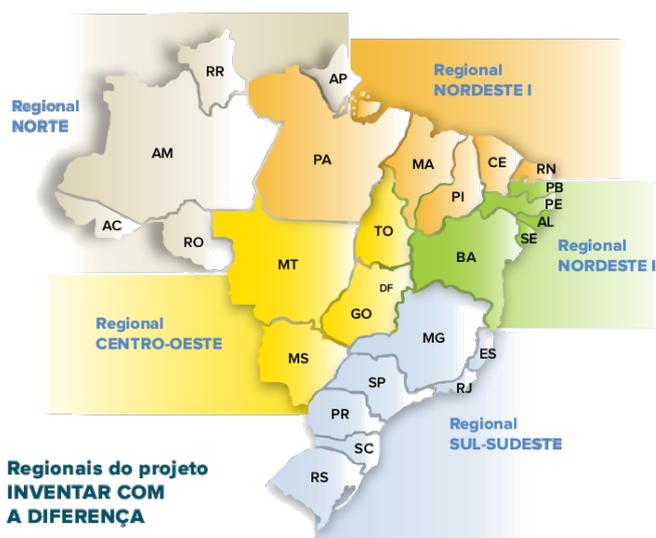
<sup>8</sup> O bacharelado de cinema e vídeo da UFF conta com mais de 40 anos de existência, e, nessa trajetória, desenvolveu inúmeros projetos entre cinema e educação formal e não formal. Essas experiências se ampliaram e, no primeiro semestre de 2012, foi implantada na UFF a primeira licenciatura em cinema do Brasil.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos; Universidade Federal Fluminense. Chamada Pública – Projeto Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos. 2013. Disponível em: <[www.inventarcomadiferenca.org.br](http://www.inventarcomadiferenca.org.br)>. Acesso em: 3. fev. 2015. (Cf. Anexo 1 deste trabalho.)

que possuam pelo menos dez (10) escolas (devido às metas estabelecidas no projeto), e que ainda não disponham de projetos similares em seu entorno.<sup>10</sup>

O projeto foi implementado no primeiro semestre de 2014, com 257 escolas públicas, 459 educadores e 3.859 estudantes. Os municípios selecionados na primeira etapa do Inventar foram: Rio Branco (AC), Manaus (AM), Porto Velho (RO), Boa Vista (RR), Macapá (AP), Imperatriz (MA), Fortaleza (CE), Natal (RN), Parnaíba (PI), Belém (PA), Recife (PE), Conde (PB), Delmiro Gouveia (AL), Aracaju (SE), Rio de Contas (BA), Brazlândia (DF), Pirinópolis (GO), Porto Nacional (TO), Cuiabá (MT), Campo Grande (MS), Paraty, Niterói (RJ), Vitória, Villa Velha (ES), Belo Horizonte (MG), Bauru (SP), Florianópolis (SC) e Bagé (RS). Organizados em cinco regionais: Regional Norte, Nordeste I e II, Centro-Oeste e Sul-Sudeste.

**Figura 1 – Mapa com a divisão territorial do Projeto Inventar com a Diferença**



11

A partir da definição dos municípios, as escolas se inscreveram no projeto e foram formados, em média, 1,7 professores, em cursos iniciais de duas semanas, com carga horária de 20h, ministrada pelos mediadores estaduais. As oficinas sobre cinema e direitos humanos aconteceram no turno ou contraturno escolar, conforme a orientação de cada estado. Posteriormente à formação, os mediadores acompanhavam quinzenalmente o projeto nas escolas participantes.

A formação e a atuação profissional dos docentes participantes do projeto eram variadas, com registros de atuação desde o Ensino Fundamental e Médio, até a Educação de

<sup>10</sup> BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos; Universidade Federal Fluminense. *Projeto Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos – Abrangência*. 2013. Disponível em: <[www.inventarcomadiferenca.org.br/rede/abrangencia](http://www.inventarcomadiferenca.org.br/rede/abrangencia)>. Acesso em: 4. fev. 2015.

<sup>11</sup> Fonte: <<http://www.inventarcomadiferenca.org/rede/abrang%C3%Aancia>>. Acesso em: 13. agosto. 2015.

Jovens e Adultos e a Educação Especial, etc. Além da prática como educadores, apresentaram interesse em desenvolver atividades com o cinema em sala de aula. A metodologia do projeto foi desenvolvida para que professores de diferentes áreas recebessem os elementos mínimos para o desenvolvimento de atividades com a linguagem cinematográfica.

O projeto forneceu aos mediadores um *kit* audiovisual básico, composto por câmera DSLR,<sup>12</sup> tripé, microfone direcional e computador para edição, para o desenvolvimento das atividades de formação dos professores e estudantes nas escolas. Os mediadores receberam uma formação inicial em Niterói, na UFF, e seus trabalhos foram acompanhados por coordenadores regionais e pela coordenação nacional.

O projeto procurou aproximar a reflexão sobre os direitos humanos nos territórios, nas comunidades escolares; refletir sobre identidade, diversidade, violações de direitos, reunindo diferentes saberes e práticas entre cinema e educação em uma perspectiva onde a escola, enquanto produtora de cultura, pode propor novas relações, interações e intervenções por meio da linguagem audiovisual e possibilitar aos professores e estudantes que possam transformar em narrativas audiovisuais suas percepções, demandas e análises sobre direitos e violações.

A reflexão sobre os Direitos Humanos apresenta uma dimensão de análise sobre processos históricos de exclusão e violência que são situações do cotidiano de muitos professores e jovens nas periferias brasileiras. A participação de escolas públicas incluiu escolas de atendimento socioeducativo<sup>13</sup> e de atendimento especializado para pessoas com deficiência, além do trabalho desenvolvido com turmas inclusivas:

Entendemos que existe, com o cinema, uma possibilidade ímpar de pensar e se aproximar de questões relacionadas a direitos humanos, de promover o reconhecimento do território e trazer à tona toda uma dimensão ética que atravessa o universo das crianças e dos adolescentes. Trata-se de provocar a percepção de si e do outro, a singularidade do olhar para as diferenças e de voltar-se para aqueles que, pelas mais diferentes formas, vivem algum tipo de fragilidade na comunidade. A aposta do Inventar com a Diferença é pautada pelas possibilidades do cinema como experiência sensível, que possibilita aos estudantes o desenvolvimento do audiovisual como ferramenta reflexiva e inventiva do cotidiano, potencializando a dimensão crítica em relação ao mundo e imagens que os cercam.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> *Digital Single Lens Reflex*.

<sup>13</sup> Escolas socioeducativas são unidades reservadas aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado. Para saber mais acessar: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/sistema-nacional-de-medidas-socioeducativas/sistema-nacional-de-atendimento-socioeducativo-sinase-1>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

<sup>14</sup> BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos; Universidade Federal Fluminense. *Projeto Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos – Rede*. 2013. Disponível em: <[www.inventarcomadiferenca.org.br/rede](http://www.inventarcomadiferenca.org.br/rede)>. Acesso em: 4. fev. 2015.

O projeto é estruturado em dispositivos que “são exercícios, jogos, desafios com o cinema, um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar suas histórias” (MIGLIORIN, 2014, p. 22). Os dispositivos são disponibilizados aos estudantes, que, além de produzirem narrativas imagéticas, estudam suas produções e outros filmes que compõem o material pedagógico elaborado para o projeto. O conceito de dispositivo desenvolvido por Foucault nos orienta nessa percepção:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo (...) o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. Em segundo lugar (...) entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado período histórico, teve como função principal responder a uma urgência. (FOUCAULT, 2008, p. 244)

O Filme-carta é a proposta final de trabalho das oficinas. O filme é dirigido a uma outra escola de escolha livre dos estudantes. Assim, um filme-carta poderia ser direcionado para qualquer uma das 257 escolas participantes do projeto.

A inspiração na metodologia do Projeto Inventar com a diferença foi fundamental para o desenvolvimento das atividades propostas no estágio docente realizado no segundo período letivo de 2014, com a disciplina Tecnologia Educacional, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Os dispositivos A (exercícios práticos e que demandam equipamento audiovisual) e B (exercícios práticos e que não demandam equipamento audiovisual) foram aplicados no processo de formação docente.

No Inventar com a Diferença, a proposta é um trabalho fragmentado com a linguagem audiovisual; os dispositivos podem ser trabalhados em qualquer ordenação e podem ser criados novos durante o processo. Antes dos dispositivos, porém, os estudantes têm contato com a linguagem na etapa das *Primeiras Experiências*. Por meio de leitura de imagens, produção de fotografias, captação do Minuto Lumière e análise de planos, os estudantes estão prontos para trabalhar com os dispositivos.

Os dispositivos A propostos são:

Lá longe / aqui perto: Aproximar-se de um desconhecido para filmá-lo através de diversas escalas de plano; Fotografias narradas: Filmar alguém

narrando uma fotografia. Molduras e Máscaras: filmar através de molduras e máscaras – uma porta, uma janela. Espelhos de autorretrato: filmar através de espelhos. Brincar com enquadramentos, reflexos, recortes e narrativas sobre si. Histórias de objetos: filmar uma pessoa idosa e a relação afetiva que ela estabelece com algum objeto. Montagem na câmera: filmar-montar uma cena do cotidiano na própria câmera. Experimentar a montagem no cinema quando se colocam dois planos juntos: um novo sentido se produz. Cores e texturas: criar um inventário de cores e texturas das pessoas da comunidade e do bairro, trabalhando os desafios da fotografia e da luz. Câmera subjetiva: filmar uma pessoa em situação de trabalho ocupando seu ponto de vista. Filme-Haikai: realizar um filme em forma de haikai. O haikai é uma forma poética, originariamente japonesa, que chega ao cinema através do cineasta russo Serguei Eisenstein (1898-1948). Filmar com a neve: fazer um filme de um plano, não narrativo, sem o olho na câmera. Multirretratos: fazer um filme de “encontros” utilizando a técnica de animação *pixilation* (*stop motion*). (MIGLIORIN, 2014, p. 47-67)

Os dispositivos B propostos são:

Espaços vazios?: Fotografar o interior de casas sem a presença de pessoas no quadro. Volta no quarteirão: fotografar uma volta ao quarteirão da escola. Sons ao redor: pesquisar diferentes sons na comunidade. Música e memória: pesquisar as músicas ouvidas por diferentes gerações da comunidade. *Storyboard*: desenhar um *storyboard* montando uma sequência narrativa. Roteiro-mapa: criar um roteiro em forma de mapa do quarteirão, do bairro, da escola. Descobrir as cenas no entorno. Encenar. Arpillera: construir arpilleras. Arpillera é uma técnica têxtil chilena que possui raízes numa antiga tradição popular iniciada por um grupo de bordadeiras de Isla Negra, localizada no litoral central chileno. Câmera escura: construir uma câmera escura. (MIGLIORIN, 2014, p. 71-87)

O Filme-carta é a proposta de trabalho final das oficinas:

Fazer um filme para alguém sobre nossas vidas, nossa forma de ver o mundo, nosso território, as coisas que nos afetam – sejam elas boas ou não – o que desejamos no mundo, o que conhecemos e queremos compartilhar, nossas histórias e invenções. O Filme-carta intensifica nossa atenção em relação à comunidade onde vivemos. Ao mesmo tempo, esta forma imprime a necessidade de nos comunicarmos com outras pessoas através de imagens e de inventar um espectador. O Filme-carta, a um só tempo, é um gesto de criação de mundo, que obriga a necessidade de um destinatário, e uma forma de percepção de si mesmo. Se toda carta inaugura um sujeito ao ser escrita, todo Filme-carta cria um sujeito que viaja nessa correspondência. Trata-se de um filme que permite liberdade de criação, relação com muitos desafios propriamente cinematográficos – narração, montagem, ritmo, atuação, composição, observação – e relação reflexiva do estudante consigo e com os outros, possibilitando uma relação afetiva, inventiva e crítica com seu mundo. (MIGLIORIN, 2014, p. 91)

A reflexão sobre os dispositivos foi fundamental para a estruturação da disciplina Tecnologia Educacional, que foi organizada em duas partes: na primeira fase, foram minudados os objetivos relativos à pesquisa desenvolvida por este projeto; a segunda parte foi aplicada pela então orientanda de doutorado Maria Emilia Bottini e não compõe esta pesquisa. A primeira etapa da disciplina foi desenvolvida em oito encontros, nos quais trabalhamos dispositivos apresentados no material pedagógico do Projeto Inventar com a Diferença, sendo eles: Minuto Lumière, Fotografias Narradas, Espelhos de autorretrato e Filme-Carta. Outros dispositivos foram estruturados para a disciplina, como criação de personagens, animação em *stop motion* e documentário. Os estudantes também criaram dispositivos em sala de aula, como o projetor de celular.

A proposta dos dispositivos foi combinada a uma leitura do processo enquanto narrativas contemporâneas. Para compreender essa percepção, buscaremos em Benjamin elementos de entendimento da narrativa como um caminho não direto, repleto de desvios, e relacionados à experiência do narrador. Assim, a narrativa será utilizada, neste trabalho, como uma proposta de interpretação do método como desvio, pois a narrativa pressupõe uma experiência comunicável, está conectada com uma base empírica e contextualizável, tem como uma de suas finalidades o ensinamento, a transmissão de conhecimentos pela tradição e, ao enfrentar o pensamento mítico, a narrativa procura a compreensão e a sistematização do conhecimento.

Nessa perspectiva, buscamos alguns princípios do narrador benjaminiano para auxiliar nosso caminho pela análise da imagem enquanto um objeto de aprendizagem na contemporaneidade. O autor destaca uma série de características que definem o narrador, entre elas, a faculdade de intercambiar experiências. Para Benjamin, não são todas as experiências humanas fonte de inspiração narrativa, algumas são inclusive nocivas e desarticuladoras dessa ação, e aborda uma diferença entre os termos “experiência” e “vivência”. Na verdade, a experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória”. (BENJAMIN, 1994, p. 105).

## 1.2 Cinema, tempo presente

Para Pier Paolo Pasolini, o cinema reproduz o presente. Nessa concepção, o passado se torna presente, quando provocado. Consequentemente, existiria um possível rompimento com a linearidade temporal, a relação entre o passado e o presente poderia ser interpretada como um período em que aquilo que ocorreu (o passado) só o é considerado assim em um olhar do agora (presente). O filme, quando exibido, traz ao presente da visualidade a imagem:

A realidade vista e ouvida no seu acontecer é sempre no tempo presente. O tempo do plano-sequência, entendido como elemento esquemático e primordial do cinema - ou seja: como plano subjetivo infinito - é sempre o presente. O cinema, por consequência reproduz o presente. (PASOLINI, 1982, p. 193)

Nessa perspectiva, encontramos em Benjamin que: “A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixar fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido. (...) Pois, irrecuperável é cada imagem do presente que se dirige ao presente, sem que esse presente se sinta visado por ela” (BENJAMIN, 1994, p. 224). Na contemporaneidade, a relação tempo-espaço se complexifica, com uma maior aceleração temporal, com uma preocupação constante na redução temporal do fazer, em “aproveitar” melhor o tempo, ou “ganhar” tempo. O tempo-mercadoria é negociado entre as possibilidades de deslocamento e de comunicação que orientam a atualidade.

A escola também sofre os impactos de uma temporalidade acelerada e fragmentada, um espaço que mantém a lógica e a tradição clássica *versus* os paradigmas da contemporaneidade. Para Paula Sibilia:

Há uma divergência de época: um desajuste coletivo entre os colégios e seus alunos na contemporaneidade (...). Esta constatação ocorre justamente quando se está soldando um encaixe quase perfeito entre, de um lado, esses mesmos corpos e subjetividades e, de outro, um novo tipo de maquinaria, bem diferente da parafernália escolar e talvez oposta a ela. Referimo-nos, é claro, aos aparelhos móveis de comunicação e informação, tais como os telefones celulares e os computadores portáteis com acesso à internet, que alargaram num abismo a fissura aberta há mais de meio século pela televisão e concomitante cultura audiovisual. (SIBILIA, 2012, p. 14)

Nesse sentido, o estudo proposto da imagem, principalmente em um espaço de formação de professores, como a Faculdade de Educação da UnB, procurou encontrar possíveis conexões e limiares reflexivos entre a práxis pedagógica e os desafios que o regime da visualidade impõe na contemporaneidade. Em nosso espaço de estudo, destacamos que, a partir da organização da disciplina de Tecnologia Educacional, retiramos fragmentos de análise para contribuir com esta questão.

Entre os dispositivos propostos aos estudantes da disciplina, destacamos o Fotografias Narradas, que originalmente, no Projeto Inventar com a diferença, propõe um caminhar pela comunidade escolar, uma aproximação com um vizinho, ou um funcionário da escola, por exemplo, e nessa trajetória se permitir um olhar diferenciado do outro, uma reflexão sobre a narrativa que a memória artificial da fotografia revela:

Descobrir um pouco da história de um vizinho, de um parente, de um funcionário da escola. Criar um inventário da memória da comunidade retratada, atentando também para as fabulações que as pessoas fazem de si mesmas, para a tensão entre a palavra e a imagem e para a relevância da memória oral na constituição de um povo. Tão importante quanto filmar essas fotografias narradas é se perguntar o que está por trás de uma imagem, que tipo de histórias as pessoas querem contar e como as contam. (MIGLIORIN, 2014, p. 49)

Em nossa disciplina, trabalhamos com fotos pessoais. Os estudantes trouxeram imagens analógicas ou digitais e narraram para a câmera e aos colegas histórias de família, amigos, trabalho, curiosidades. A escolha foi livre e individual, e as falas nos deixam rastros de conexão com a forma como estes estudantes se relacionam com a imagem, com as fotos de bolso, com imagens de amigos que guardamos, rupturas de distâncias e de tempos. Na sequência, a degrevação acompanhada de imagens dos estudantes.

**Figura 2- Fotografias Narradas – Estudante: Cristiane da Cunha Silva**



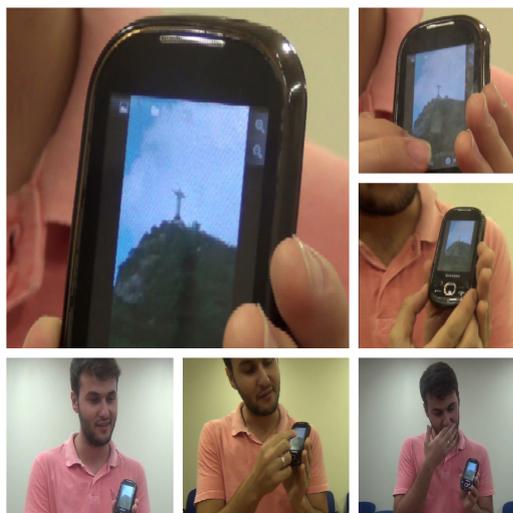
*Meu nome é Cristiane, essa foto foi tirada quando eu tinha três anos, na minha escola, em uma festa junina, e eu gosto muito dessa foto porque quem a tirou foi meu avô, (...) e todo ano ele me dava uma roupa de festa junina diferente. (Cristiane da Cunha Silva)*

**Figura 3 - Fotografias Narradas – Estudante: Italo Jalles Silva de Oliveira**



*Meu nome é Ítalo, eu escolhi essa foto porque ela me traz boas lembranças. Eu estava com um grupo de amigos, a gente estava cantando e brincando. Ela é muito especial pra mim. (Italo Jalles Silva de Oliveira)*

**Figura 4 - Fotografias Narradas – Estudante: Lucas Tomaz de Jesus dos Santos**



*Me chamo Lucas Tomaz, essa é uma foto muito pequenininha. Como vocês podem ver, o Cristo Redentor. Isso representa a viagem que fiz no ano passado para o Rio de Janeiro. Foi um momento especial na minha vida, porque eu estava na Jornada Mundial da Juventude e lá eu pude conhecer muitas pessoas novas. Eu resolvi tirar essa foto porque estava esperando há muito tempo, a gente estava há mais de cinco horas na fila porque tinha muita gente querendo ver o Cristo, e estávamos na esperança de ver logo. Eram tantas pessoas esperando e, nesse momento, a gente aproveitou para conhecer os outros, várias pessoas de outros países. Então, representa um momento muito especial na minha vida. (Lucas Tomaz de Jesus dos Santos)*

**Figura 5 - Fotografias Narradas – Estudante: Lilian Mazzocante Martins**



*Oi, meu nome é Lilian, e essa aqui é uma foto minha e da minha irmã. Eu e minha*

*irmã temos 1 ano e dois dias de diferença, e essa foto me remete a uma lembrança da minha mãe falando: – Ô minha filha, essa é a sua irmãzinha. Eu fui lá e dei um tapa. Aí minha mãe nunca mais deixou eu ficar ao lado dela. Ela nasceu no dia 25 de julho e eu dia 27, minha mãe sempre fazia festinha junto, sempre unidas, assim, entre tapas e beijos. (Lilian Mazzoccante Martins)*

**Figura 6 - Fotografias Narradas – Estudante: Isabel Caroline de Sousa**



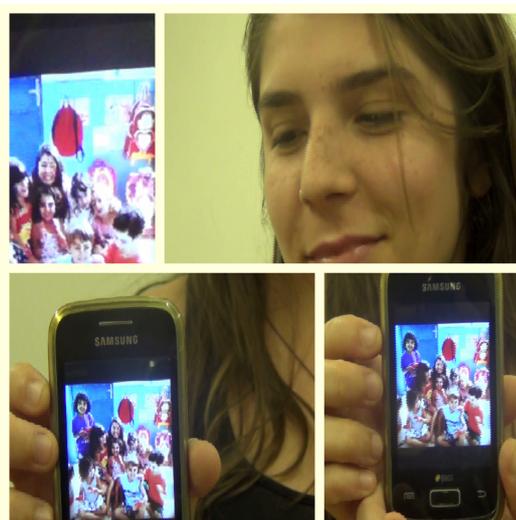
*Bom, gente, meu nome é Isabel e eu estou mostrando essa foto da minha identidade que tem uma história muito curiosa. Essa é a minha segunda identidade, porque a minha primeira ficou muito feia, e essa, nesse dia, eu estava me sentindo muito bonita, a mulher maravilha. Gente, vou arrasar nessa foto! Ai, até que eu gostei, ficou legal, mas eu achei que ficou parecendo que eu tinha pego aquele bronzado. Mas eu gostei do resultado final. (Isabel Caroline de Sousa)*

**Figura 7- Fotografias Narradas – Estudante: Jessica Oliveira Bastos**



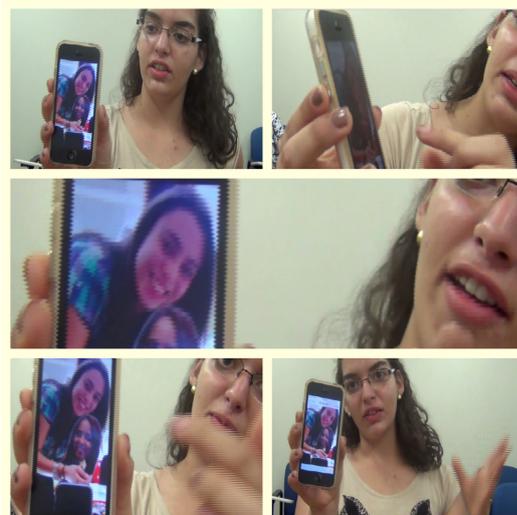
*Oi, meu nome é Jéssica. Eu escolhi três fotos 3x4, elas ficam comigo na minha carteira. Esse aqui é o meu pai, essa aqui é a minha mãe e esse aqui é o meu namorado. Eu carrego essas três fotos porque são de pessoas que eu amo. (Jessica Oliveira Bastos)*

**Figura 8 - Fotografias Narradas – Estudante: Priscila Lauane Guimaraes**



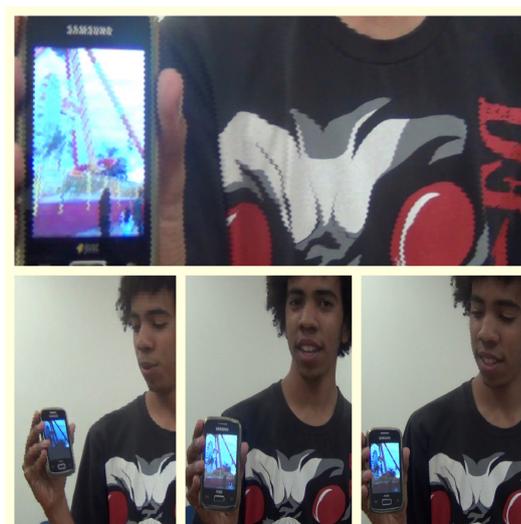
*Bom, essa aqui é uma foto dos meus alunos, eles têm quatro anos, e foi tirada hoje. Inclusive, eu estou toda pintada porque a gente estava se fantasiando de Deuses do Olimpo, que é um projeto que estamos fazendo com as crianças sobre a Grécia, a mitologia grega e os Deuses do Olimpo. Então, essa foto é muito significativa pra mim. (Priscila Lauane Guimaraes)*

Figura 9 - Fotografias Narradas – Estudante: Máisa Lima Ambrósio



*Então, essa foto foi em um dia bem especial pra gente. Foi no dia em que um amigo nosso se formou e essa amiga aqui, que é a cabeça de papelão, está morando em Belém, daí a gente resolveu fazer uma foto dela, só com a cabeça dela mesmo, pra carregar em todos os lugares, assim ela participaria de todos os eventos com a gente mesmo que ela não estivesse presente pessoalmente né? Uma forma de holograma. Então, hoje ela mora no porta-malas do nosso carro pra ir em todos os lugares com a gente. Foi uma forma de mostrar que ela sempre estaria conosco. (Máisa Lima Ambrósio)*

Figura 10 - Fotografias Narradas – Estudante: Danilo Silva do Nascimento



*Oi, meu nome é Danilo. Essa foto aqui foi da primeira vez que eu fui no Nicolândia com um grupo de amigos. Antes, eu só tinha ido com as minhas irmãs, e essa aqui também foi a última vez em que eu fui com esse grupo de amigos, acabou que um tempo depois dois deles*

*brigaram, se separaram e eu já não ando mais com todo mundo junto.* (Danilo Silva do Nascimento)

Um disposto, um exercício para que possamos refletir sobre as imagens, nesse caso as imagens que produzimos, de que fazemos parte. Esse momento refletiu a ideia de exercer a oralidade de forma livre, um começo. Refletir os porquês das nossas imagens, das coleções de fotografias que acumulamos. Afinal, quais imagens são significativas? As imagens do agora, as imagens como memória? Que sentidos produzimos e, especificamente, quais narrativas?

De fato, em nossa inspiração no narrador Benjaminiano, desenvolvemos dispositivos que aliaram ao exercício da linguagem audiovisual fragmentos de uma possível narrativa. Entre eles, a característica apontada pelo autor de que a narrativa não é explicativa, não traz os fatos analisados, ao contrário oferece ao ouvinte a possibilidade de interpretação, compreensão, reflexão e identificação. Seus personagens são repletos de sentidos simbólicos e, por meio desses, enfrentamos a força do “pesadelo mítico” (BENJAMIN, 1994, p. 215). Benjamin cita exemplos de personagens e seus ensinamentos quando traz à tona a figura do “personagem do tolo”, que, segundo o autor, caracteriza a figura da humanidade que se faz de tola para enfrentar o mito, o “irmão caçula” que potencializa nossas possibilidades, uma vez que nos afastamos do mito, o “rapaz” que sai de casa para aprender a ter medo, ao mesmo tempo em que o personagem do “inteligente” demonstra a possibilidade de desvendar o mito.

O mito figuraria como um limiar entre a compreensão dos fatos do mundo na antiguidade e uma nova realidade lógica e calcada no racionalismo. No caso da narrativa benjaminiana, o sentido de enfrentar o pesadelo mítico é antes compreendê-lo, não o extinguir, compreender suas representações e simbologias, a tessitura cultural que o integraliza e nos unifica enquanto coletividade:

Sem o mito, porém, toda cultura perde sua força natural sadia e criadora: só um horizonte cercado de mitos encerra em unidade todo um movimento cultural. (...) E agora o homem sem mito encontra-se eternamente famélico, sob todos os passados e, cavoucando e revolvendo, procura raízes, ainda que precise escavá-las nas mais remotas Antiguidades. Para o que aponta a enorme necessidade histórica da insatisfeita cultura moderna, o colecionar ao nosso redor de um sem-número de outras culturas, o consumidor desejo de conhecer, senão para a perda do mito, para a perda da pátria mítica, do seio materno mítico? (NIETZSCHE, 1992, p. 134-135)

Segundo Joseph Campbell, a mitologia tem três funções essenciais: conciliar a consciência com a natureza da vida, explicar os fenômenos aos quais o indivíduo tem acesso e validar um determinado sistema social de valores, crenças e regras.” As ordens sociais de uma

sociedade tradicional fundada em mitos são tão autênticas e isentas de crítica quanto as leis do próprio universo. Elas não podem ser mudadas; ninguém pode ir contra elas, sob pena de destruir a si mesmo. (CAMPBELL, 2008, p. 36)

A mitologia se organiza em um conjunto de histórias, narrativas, que mostram, por exemplo, os deuses gregos como figuras próximas às humanas. As divindades que moravam no Monte Olimpo tinham sentimentos, personalidades, virtudes e defeitos como qualquer pessoa. Poderiam sentir amor, ódio, ressentimento, medo, etc. Para Leonardi, “a sensibilidade é uma qualidade indispensável para se contactar o domínio do mito”. (LEONARDI, 1999, p. 58)

Assim também na mitologia egípcia, no mito da criação, encontramos Atum, o primeiro deus e seus descendentes: Shu, o deus do ar; Tefnut, a deusa da umidade; Geb, deus da terra; Anúbis, o deus dos mortos. Na mitologia indígena do continente sul-americano, encontramos Tupã, o deus Tupi-guarani do trovão; Guaraci, o deus do sol; Jaci, a deusa da Lua, entre muitos outros.

Assim poderíamos caminhar por muitas outras culturas ricas em mitos, lendas, imagens, e encontrar deuses-personagens semelhantes, como Hórus e Jesus,<sup>15</sup> mitos que explicam a vida, os comportamentos e fenômenos, mas também impõem medo, submissão, e legitimam formas de organizações políticas, religiosas, de relações e padrões sociais, de dominação econômica, hierárquica, de castas, entre outras.

A construção da narrativa propiciaria, segundo Benjamin, aos homens e mulheres a capacidade de interagir e de enfrentar o mito de uma forma dialógica, na qual narrador e ouvinte podem identificar-se com os personagens e, ao mesmo tempo, com os elementos de sua cultura.

Os personagens das narrativas, assim, poderiam ser compreendidos como a complexa personalidade humana, com nossas virtudes e fraquezas, medos e aspirações ou, como demonstra Jung, por meio dos arquétipos:

"Archetypus" é uma perífrase explicativa do εἶδος platônico. Para aquilo que nos ocupa, a denominação é precisa e de grande ajuda, pois nos diz que, no concernente aos conteúdos do inconsciente coletivo, estamos tratando de tipos arcaicos – ou melhor – primordiais, isto é, de imagens universais que existiram desde os tempos mais remotos. O termo “représentations collectives” usado por LÉ V Y-BRUHL para designar as figuras simbólicas

---

<sup>15</sup> Alguns estudos sobre mitologia sugerem que o mito de Jesus está representado em outros deuses solares da antiguidade, como Hórus, o deus egípcio do sol, que teria sido anunciado por uma estrela, filho da virgem Iris, morto e ressuscitado. Ver em: HARPUR, Tom. *O Cristo dos pagãos*. São Paulo. Pensamento, 2008.

da cosmovisão primitiva, poderia também ser aplicado aos conteúdos inconscientes, uma vez que ambos têm praticamente o mesmo significado. Os ensinamentos tribais primitivos tratam de arquétipos de um modo peculiar. Na realidade, eles não são mais conteúdos do inconsciente, pois já se transformaram em fórmulas conscientes, transmitidas segundo a tradição, geralmente sob forma de ensinamentos esotéricos. Estes são uma expressão típica para a transmissão de conteúdos coletivos, originariamente provindos do inconsciente. (JUNG, 2000, p. 15-16)

Os arquétipos junguianos funcionariam como padrões ou modelos compartilhados pelos e entre os indivíduos das sociedades, presentes em todas as culturas e representativos do comportamento humano. Esses arquétipos foram pesquisados por Joseph Campbell,<sup>16</sup> na análise dos mitos e, posteriormente, por Christopher Vogler,<sup>17</sup> na adaptação da jornada do herói<sup>18</sup> para o cinema. Vogler trabalha com o arquétipo como forma de compreender a função e o propósito das personagens na narrativa cinematográfica.

Como defende Jung em relação ao *self*,<sup>19</sup> Vogler (2009) trabalha com a concepção arquetípica como máscaras que seriam utilizadas pelas personagens ao longo da narrativa. Uma personagem, durante a jornada, pode utilizar várias máscaras, trocar, acumular. Assim, os arquétipos foram adaptados ao cinema, e o primeiro deles é o herói.

De acordo com Vogler (2009), o herói é aquele que busca algo em uma determinada jornada. Ao herói se relacionam os demais arquétipos da narrativa, ele é aquele que encontra a morte real ou simbólica, a personalidade em busca da aprendizagem e da transformação. O herói pode ser qualquer um, o que o define é fundamentalmente a sua busca interior ou exterior. Essa máscara é extremamente complexa, porque o herói não é construído somente por virtudes. Como um espelho, o herói – com quem nos identificamos – traz contradições, fraquezas, medos, desejos, angústias.

---

<sup>16</sup> Ver: CAMPBELL, Joseph. *Mito e transformação*. São Paulo: Ágora, 2008.

<sup>17</sup> VOGLER, Christopher. *A jornada do escritor: estruturas míticas para escritores*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Sinergia/Ediouro. 2009.

<sup>18</sup> A jornada do herói é o caminho que o personagem percorre durante a narrativa a partir do momento em que abandona o mundo comum para entrar na aventura. Fonte: VOGLER, 2009.

<sup>19</sup> Jung desenvolveu a “Psicologia dos complexos ou Analítica”, que investiga sonhos, desenhos e outros elementos como expressão do inconsciente. Jung defendeu o conceito de “inconsciente coletivo”, que, ao contrário do individual, seria composto por uma tendência à sensibilização de elementos como imagens e símbolos, a partir do universal. Esses símbolos coletivos seriam os arquétipos junguianos. O autor apresenta o conceito de “self” como a primeira das estruturas e que se constitui a partir das experiências do indivíduo durante a infância e a juventude. Jung diferencia o ego (eu) do *self*, que seria a máscara apresentada em sociedade, e oposto ao Ego, no inconsciente, estaria a sombra, com as lembranças e potencialidades reprimidas. Não faz parte deste trabalho um estudo detalhado da obra junguiana, iremos utilizar os conceitos-base dos arquétipos para tratar da construção das personagens por meio das narrativas, recurso reproduzido historicamente até hoje, na contemporaneidade, pelo cinema. Cf. JUNG, Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

O personagem da sombra recria aquilo que está reprimido no herói, suas pulsões, seu lado sombrio. As sombras são as geradoras dos conflitos na narrativa. Durante a jornada, o herói terá que enfrentar a figura da sombra, mesmo que essa personagem seja o próprio herói. O antagonista é a figura alegórica da sombra.

Outras máscaras são incorporadas ao longo da jornada: o mentor, que personifica o ancião, a sabedoria; o guardião do limiar, que simboliza os obstáculos pelos quais o herói passa; o arauto, que anuncia os desafios e as mudanças ao herói; o camaleão, figura dúbia e instável; e o pícaro, como as manifestações cômicas presentes nas narrativas.

Encontramos na narrativa, em uma perspectiva benjaminiana, referências de tais arquétipos-personagens, porque tais máscaras representam as próprias raízes culturais das sociedades, representam seus indivíduos, sonhos, desejos, medos, são as figuras do tolo, do irmão caçula, do inteligente, entre outros destacados.

Assim, nesse sentido, trabalhamos durante a disciplina de Tecnologia Educacional com a construção de tipos, a partir da reflexão sobre arquétipos, máscaras e a jornada do herói. Um dos dispositivos elaborados para a disciplina foi *Criação de Personagens*, por meio do qual estimulamos o desenvolvimento livre de personagens. Entre a fantasia, o real-ficcional ou *personas* que refletissem um ensaio sensorial, os estudantes conceberam propostas diferenciadas, que, posteriormente, foram narradas por seus colegas em outro dispositivo: *Espelhos de Autorretrato*.

Retratamos aqui alguns dos personagens criados pelos estudantes da disciplina. O primeiro traz elementos próximos à fábula, quando utiliza animais com atributos comportamentais humanos, referência que o cinema traz muito forte nos filmes infantis e na animação gráfica. Personagem: *Meu nome é Pedro e sou um leão que vive na África. Sou o filho do bando. Passo a maioria do dia aprendendo a como ser o futuro líder do bando. Gosto também de passar o dia me divertindo com meus melhores amigos: Beto e Rosa. Eles são meus amigos desde criança, crescemos juntos e sempre nos metemos em confusão, mas também sempre podemos ter certeza de que teremos um ao outro para nos ajudar. Há anos sou apaixonado por Rosa e sempre estou procurando um modo de dizer isso a ela, mas agora, com a liderança em vista do bando, estou mais preocupado com isso. Como meu pai já está mais idoso e será comemorado seu 50° aniversário, eu serei o novo líder do bando.* (Mariana Rodrigues de Faria)

Também encontramos personagens mais realistas, que se aproximam da vida dos estudantes, de suas reflexões e observações do dia a dia. Personagem: *Olá, meu nome é Helena. Tenho 23 anos, solteira. Sou morena, de cabelos bem encaracolados (castanho*

*escuro), tenho olhos cor de mel, sou um pouco baixa. Trabalho ajudando na cozinha do restaurante de meus pais, moro com eles ainda. Mas tenho um sonho: ser jornalista. Gosto de desenhar, dançar e comer muito doce. Sou muito descontraída, gosto de conversar muito. As pessoas falam que sou escandalosa, mas acho que não. Batalho por tudo que quero, falta só um pouco para eu realizar meu sonho.* (Lorena Carolina). Neste caso, observamos a preocupação com uma contextualização da figura física da personagem, com apontamentos sobre os traços, atributos e aspirações.

Uma das propostas foi a criação de um personagem mais sensorial: *Personagem: Eu não sou. Não me lembro de quem fui. Vim. Meu nome? Já tive muitos, mas realmente isso depende de quem pergunta. Depende também de onde estou ou de quando estou. Sinto... sinto vontade de cair, sentir meu corpo sem gravidade, de não sentir. Compreende? Gosto muito do nada. Veja bem, o nada pode ser muita coisa. Aquele que enxerga o nada é livre, livre de tudo aquilo que você mais ama. Veja, eu apenas sou.* (Daniela Braga)

Os estudantes trouxeram referências de múltiplos formatos de narrativas – como o cinema, o romance, entre outras – para a composição dos personagens. Neste trabalho, buscamos alguns elementos da narrativa clássica, de tradição oral, para fins de orientação da prática com a linguagem audiovisual, uma narrativa e um narrador diferentes do romance.

No romance, autor e narrador são diferenciados. O narrador não é o autor, o narrador está relacionado como um personagem da narrativa: “a literalidade do romance é estabelecida pelo único motivo que o eu do narrador não é o eu do escritor.” (D’ONOFRIO, 2002, p. 55). Para Benjamin, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista segrega-se.” (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Nesse aspecto, podemos buscar uma interpretação possível no sentido de que, para Benjamin, essa dissolução entre o narrador e o autor não pode ser acometida ao narrador clássico, este pode transitar entre a narração em primeira pessoa e a narração de uma experiência de outro indivíduo. O narrador benjaminiano é uma das máscaras, ele faz parte de sua história, mesmo que por tradição cultural, nele há o sentimento do pertencimento. A memória de vida do narrador é sua autoridade, mas não sua autoria.

### 1.3 Lembrar e esquecer

O filme *A Origem*, de 2010, traz uma narrativa sobre as camadas da memória humana. Nele, é possível acessar a memória do inconsciente, criando uma conexão física durante o sono. Para conseguir entrar na memória de terceiros e acessá-la, conta com a arquiteta de sonhos de nome Ariadne, a personagem da mitologia grega que entregou a Teseu o fio com o qual escapou do labirinto. Essa personagem é a que cria os locais, os *loci*, por onde os personagens caminham dentro da memória de outros. Também a representação simbólica de um pequeno pião como elo entre a memória invadida e a realidade – memória do indivíduo. O objeto possibilita ao viajante da memória compreender se está na sua mente ou na mente de outro. A alegoria do pião que nunca para de girar alerta sobre o sonho, como as imagens artificiais de *Cícero*, colocadas em um *locus* estratégico para guiar a trajetória dos personagens na trama.

Na obra *Ad Herennium*, segundo a historiadora Francesa Yates, *Cícero* descreve os princípios gerais da memorização para a boa retórica. A princípio, memorizar os lugares, os *loci* (em uma memória de referência na arquitetura), nos quais imagens deveriam ser fixadas mentalmente e, assim, o orador constitui o caminho do discurso, lembrando dos pontos-imagens na ordem correta em que foram fixados como âncoras:

O estudioso da arte clássica da memória deve sempre lembrar que essa arte pertencia à retórica, como uma técnica que permitia ao orador aprimorar sua memória, o que o capacitava a tecer longos discursos de cor, com uma precisão impecável. E foi como parte da arte da retórica que a arte da memória viajou pela tradição europeia, sem ter sido jamais esquecida – pelo menos até tempos recentes –, e que os antigos, guias infalíveis de todas as atividades humanas, traçaram regras e preceitos para aprimorar a memória. (YATES, 2007, p. 18)

As ações de lembrar e esquecer são a chave da memória para a narrativa, é entre aquilo que recordamos e esquecemos que nossas histórias são recriadas. No labirinto da memória, o lembrar e o esquecer são ações que acabam por constituir a nossa identidade, as nossas referências e experiências. A memória das lendas e tradições está presente em vários espaços de representação da arte. A ligação entre os elementos tradicionais de uma cultura e a narrativa se faz por meio da memória:

A narrativa teria alguns elementos característicos, que sustentariam sua importância para o trabalho com a memória. Entre eles estão: a capacidade

de organizar elementos dispersos; a possibilidade de vincular avaliação moral e estrutura discursiva; a conversão de elementos estranhos em familiares; a produção de relações causais entre episódios isolados; a possibilidade de exercer tarefas práticas a partir de indicadores do passado. Trata-se, de fato, de entender a relação entre passado e presente como indissociável. (GINZBURG, 2012, p. 116)

Benjamin apresenta uma característica fundamental à narrativa para que ela facilite a memorização: a concisão. A narrativa deveria eliminar as análises (psicológicas) e explicações (como na imprensa). Aliado à concisão, está o tempo de maturação das próprias histórias em relação ao ouvinte. O sono e o tédio complementam as etapas de memorização das narrativas. Segundo o autor: “O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência.” (BENJAMIN, 1994, p. 204).

A relação memória-narrativa está para Benjamin como a relação ouvinte-narrador. O ouvinte tem o objetivo da reprodução e esta só é possível por meio da memória. Assim, segundo o autor: “a reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração.” (BENJAMIN, 1994, p. 211).

Existe um interesse mútuo nessa conexão: o narrador e o ouvinte sabem que essa é uma ligação de saberes, que são tecidos coletivamente e só sobrevivem enquanto o elo for mantido. Há uma simbiose narrativa entre quem conta e quem escuta a história. Assim, a experiência, em uma perspectiva benjaminiana, relaciona as possibilidades de expressões da coletividade da qual o indivíduo faz parte, por isso a forma como se articulam a temporalidade e a memória estabelece a possibilidade, ou como na análise de Benjamin sobre a modernidade, a impossibilidade da narrativa tradicional ou clássica.

#### 1.4 Apaguem os rastros!<sup>20</sup>

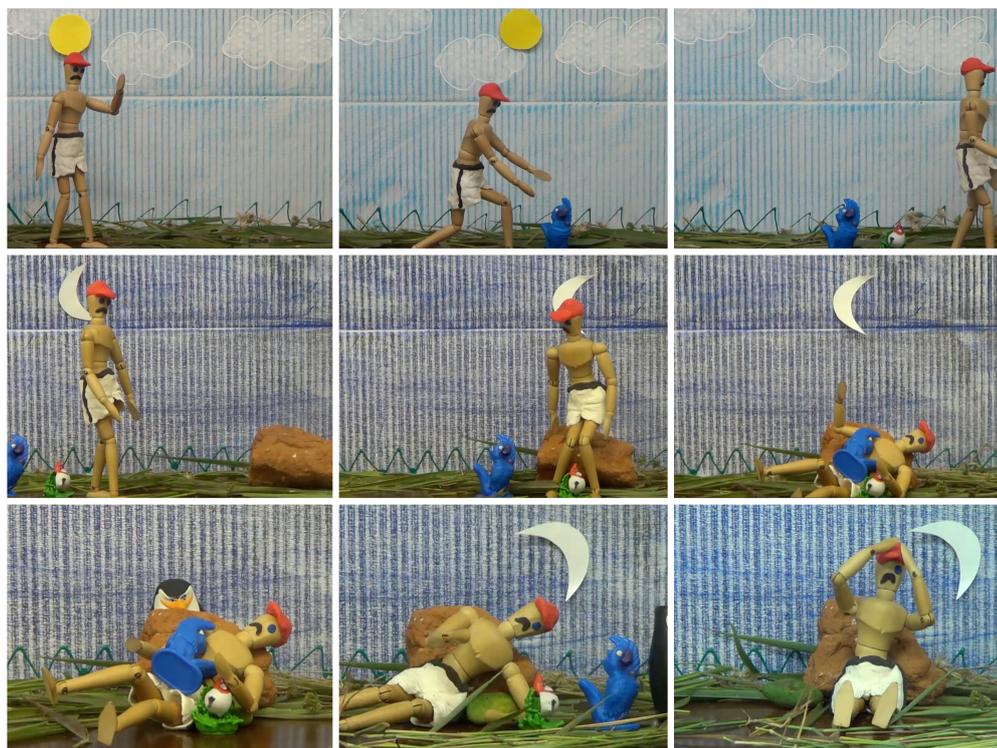
A imagem na educação sugere reflexões sobre os sentidos e impactos que o acesso profuso a imagens representa na contemporaneidade. Caminhamos, durante os trabalhos realizados, por uma possível aproximação entre a experiência comunicável e a proposição da narratividade e do narrador, que, por meio da tradição, vai construindo sua forma de ver e contar sobre as suas percepções, sobre suas aprendizagens. Mas se estamos mediados no mundo contemporâneo por imagens, em grandes quantidades e cada vez mais aceleradas, nossas possibilidades de narrativas nos remetem à lógica do fragmento e do rastro.

Um dos dispositivos estruturados para a Disciplina de Tecnologia Educacional foi Criação em *Stop motion*, que é uma técnica de animação na qual são filmadas imagens fixas quadro a quadro, para, ao final, dar a ilusão de movimento. Nossos estudantes criaram histórias a partir de materiais diversos: bonecos, massa de modelar, caixas de papelão, tinta, etc. No processo de edição, foram acrescentados efeitos sonoros e música. A animação foi apresentada aos estudantes como um desafio de reflexão sobre a fragmentação das imagens. Qual a narrativa audiovisual possível a partir da leitura dos objetos de cada grupo?

---

<sup>20</sup> Esta citação de Bertold Brecht está presente no artigo de Benjamim, *Experiência e Pobreza*, de 1933. (BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.118)  
 2. Separe-se de seus amigos na estação/ De manhã vá à cidade com o casaco abotoado/ Procure alojamento, e quando seu camarada bater: / Não, oh, não abra a porta/ Mas sim/ Apague os rastros! // Se encontrar seus pais na cidade de Hamburgo ou em outro lugar/ Passe por eles como um estranho, vire na esquina, não os reconheça/ Abaixo sobre o rosto o chapéu que eles lhe deram/ Não, oh, não mostre seu rosto/ Mas sim/ Apague os rastros! // Coma a carne que aí está. Não poupe. / Entre em qualquer casa/ quando chover, sente em qualquer cadeira/ Mas não permaneça sentado. E não esqueça seu chapéu./ Estou lhe dizendo:/ Apague os rastros!// O que você disser, não diga duas vezes./ Encontrando o seu pensamento em outra pessoa: negue-o./ Quem não escreveu sua assinatura, quem não deixou retrato/ Quem não estava presente, quem nada falou/ Como poderão apanhá-lo?! Apague os rastros!// Cuide, quando pensar em morrer/ Para que não haja sepultura revelando onde jaz/ Com uma clara inscrição a lhe denunciar/ E o ano de sua morte a lhe entregar/ Mais uma vez:/ Apague os rastros!/ (Assim me foi ensinado.). Bertold Brecht | In: *Cartilha para os cidadãos*.

Figura 11 - *Stop Motion* – Morador de Rua é assaltado à noite



As categorias de rastro, fragmento e passagens, em Walter Benjamin, são fundamentais para a compreensão do desuso da narrativa tradicional na modernidade, bem como para a percepção da forma de construção da narrativa histórica em uma sociedade que vive de maneira fragmentada e orientada por uma história oficial. Os rastros podem assumir uma posição de conexão passado-presente, mesmo que tenham uma fragilidade natural pela sua condição:

Na tradição filosófica e historiográfica, o conceito de rastro é caracterizado por sua complexidade paradoxal: presença de uma ausência e ausência de uma presença, o rastro somente existe em razão de sua fragilidade: ele é rastro porque sempre ameaçado de ser apagado ou de não ser mais reconhecido como signo de algo que assinala. (GABNEBIN, 2012, p. 27)

A história cronológica oficial, segundo Benjamin, é uma versão dos vencedores. São a estes que os historiadores se reportam para difundir a sua concepção e visão dos acontecimentos, seria “com quem o investigador historicista estabelece uma relação de empatia. A resposta é inequívoca: com o vencedor.” (BENJAMIN, 1994, p. 225). Mas o autor propõe um questionamento sobre as vozes ausentes da história dita oficial, como os oprimidos, e sobre uma possível transgressão por meio dos rastros, que certamente não são os

aspectos dominantes de uma época, mas, por meio deles, poderíamos encontrar desvios e outras fontes narrativas. Apagar os rastros também é uma forma de se anular diante do processo histórico oficial. Rastros nos levam a descobertas.

O paradoxo “presença e ausência” ou “lembrança e esquecimento”, se analisado em face da história oficial dos vencedores, demonstra um possível esgotamento da narrativa tradicional na modernidade, que é relegada ao esquecimento. O isolamento dos saberes tradicionais da produção, as relações de construção comunitária e também a pobreza generalizada da experiência levariam as pessoas a um processo de fragmentação dos conhecimentos, vistos aqui de uma forma ampla – saberes relacionais, científicos, culturais, históricos:

A fragmentação é o primeiro passo de um isolamento que remonta aos primórdios da modernidade no século XVII, quando não apenas se inventou o indivíduo, mas também as primeiras formas de reprodutibilidade técnica, dentre elas, a da escrita. Se a própria oralidade da narrativa obrigava as pessoas a se reunirem e a torná-la presente através da inserção num determinado ambiente social, a escrita, armazenada em bibliotecas cada vez maiores, não apenas possibilitava, mas também favorecia o isolamento das pessoas. (OTTE, 2012, p. 69)

Dentre muitas análises possíveis da temática “fragmento e rastro” em Benjamin, neste trabalho destacamos os aspectos relacionados às características do fragmento enquanto conhecimento, e dos rastros que ainda podemos identificar da narrativa tradicional na contemporaneidade. Para o autor: “O rastro é a aparição de uma proximidade, por mais longínquo esteja aquilo que o deixou. (...) No rastro, apoderamo-nos da coisa”.<sup>21</sup> (BENJAMIN, 2007, p. 490)

O conhecimento, na educação escolar, estrutura-se de forma seriada, fragmentada. O conhecimento historicamente reconhecido e elaborado é transformado em uma organização curricular na qual as listas de conteúdos estão orientadas às idades-séries do desenvolvimento humano, nas quais a dimensão fundamental é o tempo cronológico. Assim, o conhecimento também é fragmentado, pois é tratado de forma desassociada do seu processo de construção, e a escola assume uma lógica de transmissão sem uma conexão muito clara com o educando, tanto nessa sequência proposta quanto na coerência:

---

<sup>21</sup> Na citação completa, o autor faz um comparativo entre rastro e aura: “Rastro e aura. O rastro é a aparição de uma proximidade, por mais longínquo esteja aquilo que o deixou. Aura é a aparição de algo longínquo, por mais próximo esteja aquilo que a evoca. No rastro, apoderamo-nos da coisa; na aura ela se apodera de nós”. (BENJAMIN, 2007, p. 490).

Reconhecer essa condição social, histórica, temporal do conhecimento e de sua produção exige mudanças radicais em nossa docência, no trato do currículo e dos conteúdos de que somos profissionais. Elaborar um currículo não é listar competências e habilidades neutras a serem repassadas e ensinadas. Preparar uma aula não é preparar um cardápio. (...). Quando reconhecemos o caráter histórico, inacabado, do conhecimento, nos resultam desencontradas essas concepções tão fechadas do conhecimento. (...). Nos coletivos constatamos que ainda não tiramos todas as consequências do reconhecimento desde a década de 1980 de que todo o conhecimento é socialmente constituído. É uma produção histórica, dinâmica. Em construção no tempo. (ARROYO, 2012, p. 219)

Assim, por essa percepção crítica do conhecimento, principalmente em relação à organização educacional, observa-se, com nitidez, a sua natureza fragmentada. O modelo de fragmentação do conhecimento vai reverberar para outros espaços, como a imprensa, que também organiza as informações de forma fragmentada e seletiva; a internet, que funciona por um viés de fragmentação, e, como analisa Otte (2012) em relação às bibliotecas medievais, esse espaço virtual de proporções mundiais também favoreceria o isolamento das pessoas, em uma lógica fragmentada de acesso à informação.

O conhecimento, na contemporaneidade, também se organiza pela lógica do fragmento. Não há, como nos afirma Benjamin, retrocesso nessa questão. Mas, fundamentalmente, perceber os rastros, *a presença de uma ausência e ausência de uma presença*. O rastro é aquilo que nos levaria ao desvio, ao não caminho e a como nos *apoderamo-nos da coisa*.

A percepção do rastro em uma cultura fragmentada, como está evidenciada na proposta do método como um não caminho, trata de observar um ponto de partida, um contexto. A percepção dos rastros nos leva à compreensão fragmentada da narrativa, e a tessitura das relações entre os fragmentos se daria pelo reconhecimento da cultura como o elo de sentidos no processo de produção do conhecimento. No caso da escola, tratando o espaço-escola como o espaço-tempo de vida dos estudantes. “Os conhecimentos podem ser os mesmos, mas os alunos(as) os reinterpretarão a partir desses contextos culturais” (ARROYO, 2012, p. 220).

A relação dialógica entre o narrador e ouvinte é a base que estrutura o processo de construção da narrativa, alguém que conta algo para outro que, além de querer ouvir, está se preparando para narrar também. “Cada um de nós tem uma história que é, ao mesmo tempo, uma história social e uma história singular. Para entender o que está acontecendo em uma sala de aula ou o que está acontecendo com um aluno, não podemos negligenciar esta história.” (CHARLOT, 2013, p. 165). Neste projeto, durante a realização da disciplina de Tecnologia

Educacional (2014), buscamos criar um espaço onde o estudante, a partir da prática com a linguagem audiovisual aliada a sua história social e individual, tecesse narrativas audiovisuais para construir aprendizagens sobre a linguagem e outros conhecimentos associados.

### **1.5 O estudante-artífice**

O narrador seria aquele que conta a história, porém não é um mero reprodutor mecânico de um fato, ele agrega características específicas ao processo e retira da experiência os elementos da narrativa. Para o autor, a observação desse fenômeno exige um distanciamento que favoreça essa percepção:

Vistos de uma certa distância, os traços grandes e simples que caracterizam o narrador se destacam nele. Ou melhor, esses traços aparecem, como um rosto humano ou o corpo de um animal aparecem num rochedo, para um observador localizado numa distância apropriada e num ângulo favorável. Uma experiência quase cotidiana nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação. (BENJAMIN, 1994, p. 197)

A essência dos narradores, em Benjamin, está dividida em dois grupos: o camponês sedentário e o marinheiro comerciante. Esses grupos arcaicos representam um período em que o conhecimento local era valorizado, elaborado ao longo do tempo e repassado pela tradição, e que está representado na figura do camponês, porque ele permanece no seu território. As histórias e saberes que são recepcionados pelos “marinheiros” representam outras culturas, outros conhecimentos que eram conectados pelo viajante. São histórias tradicionais que encontravam no marinheiro-narrador a possibilidade de deslocamento para outros espaços.

Um limiar possível à figura do sedentário seria o espectador de televisão, bem como à do marinheiro, aquele que navega na internet, o internauta. A proposição de limiar é importante porque não existe uma transposição natural entre esses grupos, ao contrário eles têm, simultaneamente, características que os aproximam e os distanciam.

A principal diferença está no elo entre o narrador tradicional e o ouvinte, que acontece na atualidade de forma fragmentada. No caso do internauta, esse processo de conexão entre as narrativas é viável em uma outra dimensão, com o pressuposto da fragmentação como o tipo de experiência a que ele tem acesso.

Para Walter Benjamin, o narrador é aquele que sabe intercambiar experiências. “A experiência que passa de pessoa em pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores”

(BENJAMIN, 1994, p. 198). Mas, para o autor, as ações de experiências comunicáveis estão em baixa, degradadas e desmoralizadas como um esvaziamento causado pela forma como se pratica a experiência, pelas guerras, pelo abuso econômico, pela falta de ética das sociedades.

A experiência de que nos fala Benjamin se fragmentou na sociedade moderna, mas o fragmento nem sempre é algo que se perde. O fragmento pode ser uma forma de obra aberta, “cada fragmento é uma pequena aventura, como se fossem passos no interior do labirinto. Passos no interior de um todo ainda desconhecido feito de tempos entrecruzados: pequenos avanços não-alinhados, ou novas tentativas e sondagens.” (LEONARDI, 1999, p. 27). Mas o saber construído ao longo do tempo e pela tradição que tinha na autoria coletiva uma fortaleza sofre uma ruptura pelo novo e rápido conhecimento e evidencia o declínio do narrador clássico, que, como o artífice, estruturava-se na relação de transmissão do conhecimento enquanto base de sua autoridade.

Segundo Sennett:

O artífice medieval era ao mesmo tempo irmão e estranho ao presente. Seu trabalho era migrante, mas ele também buscava a estabilidade através da partilha da capacidade. O comportamento ético fazia parte de seu trabalho técnico. Seu ofício era concreto, como a prática clínica. Sua condição de pai substituto revela virtudes ainda hoje poderosas. Mas sua oficina não durou. Dentre as muitas razões do declínio da oficina medieval, nenhuma é tão importante quanto sua base de autoridade, o conhecimento que ela transmitia pela imitação, o ritual e a substituição. (SENNETT, 2009, p. 79)

Os artífices foram, na Idade Média, os responsáveis pelo aperfeiçoamento da arte de narrar. Segundo Richard Sennett, as questões relativas à autoridade e à autonomia refletem a constituição da história social da oficina, pois “autoridade significa algo mais que ocupar um lugar de honra numa trama social. Para o artífice, a autoridade também reside na qualidade de suas habilidades.” (SENNETT, 2009, p. 75).

As revoluções científicas e tecnológicas da modernidade propiciaram a mudança das relações de produção e do conhecimento que existiam na oficina medieval, substituídas paulatinamente por experiências generalistas, pela rapidez do conhecimento, por uma fragmentação dos saberes. O narrador, nesse novo contexto, precisa compreender os sentidos do universal sem totalidade, mas, ao mesmo tempo, poderia, por meio dos rastros de sua própria história, encontrar uma forma de ressignificação:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os

homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2011, p. 108)

Nesse contexto, o filme *Jogo de Cena*, de Eduardo Coutinho, será analisado sob a perspectiva do narrador benjaminiano porque combina, intencionalmente, o documentário e a ficção, por meio de fragmentos de histórias de vida de mulheres escolhidas a partir de um anúncio de jornal.

As 23 mulheres selecionadas narraram suas histórias no palco do Teatro Glauce Rocha,<sup>22</sup> localizando, assim, este espaço como um estúdio. Segundo Laura Maria Coutinho: “além do simbolismo de que se reveste, o estúdio funciona concretamente como um núcleo de processamento de imagens e de sons, um centro produtor de memória artificial.” (COUTINHO, 2003, p. 44). E, naquele espaço de memória artificial, histórias de vidas foram contadas por aquelas que as viveram ou por atrizes.

Em alguns momentos, perdemos a conexão de quem é ou não atriz, e esse é o “jogo de cena”, o local (um teatro) que é conhecido do espectador. Não há plateia, as mulheres estão sentadas de costas para as cadeiras do público e aos espectadores resta a visão do diretor (Eduardo Coutinho), que, em poucos momentos, entra em cena.

Eduardo Coutinho adentra o imaginário da história com sua voz (ou nossa), a voz que interfere para conectar o espectador ao monólogo e, assim, produzir um efeito de diálogo, uma narrativa que é tecida por mulheres, mas que encontra eco em muitas outras narrativas semelhantes. Histórias de amor entre casais, filhos, histórias de perda, saudade. Histórias de vidas do cotidiano.

Como rastros da linguagem, imagens paradas, poucos cortes, muitos *closes*,<sup>23</sup> ângulos retos, o cenário com uma iluminação uniforme.<sup>24</sup> A composição das cenas e a montagem revelam características de um documentário tradicional em contraposição às narrativas a que assistimos. As histórias são apresentadas como reais, narradas por mulheres que vivenciaram aquelas experiências. E são narradas também por atrizes, ora é possível distinguir quem é atriz, ora não. O jogo de cena acontece no estúdio (teatro) e, ao fim do processo, não importa

<sup>22</sup> Teatro Glauce Rocha: <<http://www.funarte.gov.br/espaco-cultural/teatro-glauce-rocha/>>.

<sup>23</sup> *Close*: enquadramento do rosto do personagem; plano que destaca a expressão do personagem conferindo mais dramaticidade à cena.

<sup>24</sup> A iluminação geral e uniforme de ambientes fechados é um artifício criado pelas necessidades e limitações do videoteipe e da televisão. As casas, na verdade, são iluminadas de diferentes maneiras, com algumas áreas mais escuras do que outras. (ANG, 2007, p.83)

quem conta, e sim o que é narrado. Os fragmentos de histórias de vida são tecidos sem conexão aparente com o espectador. Nesse aspecto, o sentido primordial continua sendo o da experiência, pois o processo dialógico do narrar não compreende necessariamente quem fez ou quem vê, e sim como interpretamos as narrativas à luz da experiência de cada indivíduo.

Jogo de Cena pode funcionar como um duplo dispositivo, tanto a obra finalizada, como a compreensão de seu processo de produção enquanto forma de escrita da linguagem audiovisual e, por meio destes, perceber as características que buscamos estimular no estudante-artífice. Ao mesmo tempo em que ressignificamos as características do narrador à contemporaneidade, encontramos possibilidades de práticas dialógicas em sala de aula que tenham, como uma de suas resultantes, narrativas audiovisuais.

Assim, se na contemporaneidade não encontramos com facilidade o narrador clássico – porque ele pertence a outro período histórico, a outra forma de experimentação e construção do conhecimento pela tradição – e consideramos que as ações da experiência, na atualidade, reproduzem basicamente vivências fragmentadas, desconexas e em muitos momentos desmoralizantes – como a miséria, a violência, a exploração, a discriminação –, o resgate da identidade desse narrador, enquanto estudante-artífice, também estaria associado à perspectiva do rastro e de um reencontro com a experiência significativa e comunicável.

Seguimos os fragmentos deixados por Benjamin, para transpor ao universo da educação essa ausência e presença e, na relação professor-aluno, a rememoração e a inspiração, na forma de aprendizagem da oficina, do mestre e do aprendiz, na perspectiva dialógica de construção do conhecimento. Esse é um importante rastro que permite a proximidade, mesmo que a figura do narrador nos pareça longínqua.

E, considerando que “o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (BENJAMIN, 1994, p. 201), as experiências fluidas da contemporaneidade vão contribuir para a virtualização da nossa forma de compreender e ler o mundo. As imagens em movimento compõem um grande acervo de memória artificial e estão repletas de narrativas e histórias.

## 1.6 As narrativas imagéticas

As interações com imagens captadas diretamente da realidade ou geradas pela intervenção humana são repletas de símbolos e constituem uma forma de conhecimento. “Quando a mente explora um símbolo, é conduzida a ideias que estão fora do alcance da nossa razão.” (JUNG, 1964, p. 20). Ao observamos um determinado espaço-tempo, seja por sua arquitetura, seja pela sua natureza, pelo movimento das pessoas, pelas cores, vestimentas, instrumentos e as inúmeras composições que coexistem no momento do visionamento, encontramos formas distintas de reflexão, objetiva e/ou subjetiva. Rastros que nos conectam a um entendimento cultural, social, econômico, histórico, simbólico, entre outras possibilidades que a interação e a interpretação propiciam.

As imagens, por si só, não contêm narrativas inteligíveis ou sentidos objetivos, estes são construções do imaginário humano em processo constante de elaboração do conhecimento. As imagens contêm narrativas quando realizam uma possibilidade de mediação simbólica entre o cognoscível e o sentido que estabelecem.

A memória humana atua de forma seletiva. Ao mesmo tempo em que permite o nosso entendimento pela associação e a obtenção de saberes, não armazena, de forma consciente, toda a sequência de imagens que captamos ao longo de nossa existência. A memória artificial cria outras formas de acesso do indivíduo ao grande banco de imagens geradas na atualidade.

A narrativa da imagem pode ser anterior ou posterior à sua criação. Anterior no que se refere àquele que a produz, a intencionalidade daquele que capta, e posterior também ao espectador, que reflete sobre a narrativa imagética a partir de sua própria experiência.

*A chegada do trem na estação* (1895) é considerado o primeiro filme da história, filmado pelos irmãos Louis e Auguste Lumière. Uma câmera parada registra o momento em que um trem chega a uma estação.

**Figura 12 - A chegada do trem na estação (1895)**



Ao criador da imagem, fixa ou em movimento, está associada uma série de sentidos que são postulados no momento da escolha. Entre um mundo de visibilidade, um milésimo de segundo é fixado em relação ao tempo e enquadrado em uma moldura entre todas as possibilidades combinatórias que o espaço permite. Essa escolha se faz pelo sentido que a narrativa apresenta e, entre imagens vencedoras e imagens perdedoras, a narrativa imagética se estabelece.

Um dos dispositivos trabalhados na disciplina de Tecnologia Educacional foi o “Minuto Lumière”, no qual os estudantes reproduziram as primeiras cenas do cinema. O cenário foi a Faculdade de Educação da UnB, lá eles escolheram determinado enquadramento e um ângulo específico e gravaram por um minuto com a câmera parada:

Considerado o marco inicial da história do cinema, em 1895, os Irmãos Lumière inventam o cinematógrafo, um aparelho que permite registrar uma série de instantâneos fixos (fotogramas) que, quando projetados, criam uma ilusão de movimento. Com o cinematógrafo imóvel, as imagens eram filmadas em rolos de película com cerca de 17 metros, atingindo aproximadamente 50 segundos de duração. O motivo do exercício ser chamado de “Minuto Lumière” é uma referência a essas imagens: realizar um plano de um minuto retornando à maneira como eram feitos os primeiros filmes da história do cinema. (MIGLIORIN, 2014, p. 37).

Enquanto possibilidade de visionamento, o enquadramento está para a tela de cinema como um espaço de limiar que define o nosso campo de visão e limita o nosso ver, mas diferentemente da pintura como obra concluída que pertence ao campo da autenticidade, o cinema teria como característica a perfectibilidade.

**Figura 13 – Dispositivo Minuto Lumière**



Figura 14 – Dispositivo Minuto Lumière



Para Benjamin, “com o cinema, a obra de arte adquiriu um atributo decisivo (...): a perfectibilidade. (...) O filme é, pois, a mais perfectível das obras de arte.” (BENJAMIN, 1994, p. 175). A perfectibilidade<sup>25</sup> de que nos fala Benjamin está relacionada ao binômio imagens vencedoras e imagens perdedoras, assim o cinema é, por natureza, a arte que nos traz a possibilidade de aperfeiçoar a obra. O processo de construção do filme gera um grande volume de imagens, que, posteriormente, na montagem, serão selecionadas, cortadas, editadas e justapostas ou sobrepostas, mas um grande volume do material que foi produzido será descartado ou arquivado. Esse processo pode continuar acontecendo após a veiculação do filme, com a versão do diretor, a versão estendida, o *making of*, etc. O próprio conceito de imagens vencedoras e perdedoras foi se relativizando com o desenvolvimento tecnológico e o

<sup>25</sup> “Perfectibilidade. Não é o poder de se tornar perfeito, mas de se aperfeiçoar. Portanto, somente o imperfeito é perfectível, mas só o é contanto que possa mudar, e se mudar. Rousseau via nela o próprio da humanidade: além da liberdade, explica ele, ‘há outra qualidade muito específica que distingue o homem do animal, e acerca da qual não pode haver contestação: é a faculdade de se aperfeiçoar, faculdade que, com a ajuda das circunstâncias, desenvolveu sucessivamente todas as outras e reside entre nós, tanto na espécie como no indivíduo; ao passo que um animal, ao cabo de alguns meses, é o que será o resto da vida, e sua espécie, ao cabo de mil anos, o que era no primeiro ano desses mil anos’”. (Discurso sobre a Origem da Desigualdade, I: mesma ideia em Pascal, mas sem a palavra perfectibilidade, em seu Préface au Traité du Vide [Prefácio ao Tratado do Vazio]. (COMTE-SPONVILLE, André. *Dicionário Filosófico*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.) Disponível em: <<https://sites.google.com/site/sbgdicionariodefilosofia/perfectibilidade>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

acesso às imagens. As possibilidades de “baixar” imagens e de reeditá-las, de utilizar partes de filmes e de recuperar imagens em arquivos colocam as imagens captadas em constante mudança de polo. Isso aprofunda a inquietação que a perfectibilidade traz e a torna mais complexa.

Considerando que o debate da autenticidade da obra não é relevante para o cinema, uma vez que a sua essência se caracteriza justamente por uma necessária reproduzibilidade, a perfectibilidade assume uma força motriz que o impulsiona a infinitas composições das imagens captadas. Essa seleção constante do objeto fílmico amplia a dimensão da função do montador e permite uma transformação constante da imagem, que está disponível como memória virtual e é passível de ser aperfeiçoada.

A montagem, segundo Aumont, “é o princípio que rege a organização de elementos fílmicos visuais e sonoros, ou de agrupamento de tais elementos, justapondo-os, encadeando-os e/ou organizando a sua duração.” (AUMONT, 1995, p. 62). Em uma visão mais sintética da questão, o montador executa as ações de seleção, agrupamento e junção de imagens. O espectador poderia ser considerado, hoje, para além da contemplação, como um espectador-montador que teria o potencial de transformar em memória individual (interna) ou virtual (externa e tecnológica) parte das imagens a que assiste, com a possibilidade de recombina-las mentalmente ou em reconfigurações de montagens externas para inúmeros fins: domésticos, educacionais, artísticos, apresentações profissionais, entre outras variações.

O espectador, do latim *spectator*, *spectatoris*, significa aquele que tem o hábito de olhar, observar, o contemplador de um espetáculo público, mas que, ao entrar em contato com a imagem, estabelece um fluxo causal de suas experiências anteriores, memórias, sentidos, vivências e assim tece uma nova e individual rede de conexões com as imagens vencedoras. A experiência do visionamento é seletiva e permite à pessoa identificar, identificar-se, interpretar, redefinir, reelaborar os sentidos da imagem, e recordar.

A narrativa imagética passa da captação ao espectador, transformando-se, fragmentando-se no imaginário, nos visionamentos e revisionamentos, nas memórias, nos sentidos que a fragmentação consegue estabelecer, rastros que nos conectam ao visível e ao invisível, ao ausente e ao presente.

## 1.7 A descoberta no labirinto

Ao percorrer o labirinto, encontramos-nos com os fragmentos da narrativa benjaminiana. Se método é caminho não direto ou desvio, a narrativa é o fio que conduz a caminhada. Ao nos depararmos com os rastros, tecemos, assim, uma possibilidade de trazer, até a contemporaneidade, a memória de construção da narrativa e de associá-la a uma concepção metodológica, na qual ressignificar o sentido da experiência é a forma de traçar passagens por uma narrativa imagética, com pontos de partida, entradas, percursos, saídas e chegadas.

A experiência refletiria a nossa capacidade de estar em um mundo inteligível, onde é possível, além de simplesmente viver o fato em si, buscar a sua compreensão, compreender os sentidos e as consequências do fenômeno. É possível viver a experiência, direta ou indiretamente, e quando esta tem uma repercussão transformadora na pessoa, ela passa a ser comunicável, ou seja, a compreensão do fenômeno transformada em conhecimento é passível de sistematização e de transmissão a outros, a narrativa tradicional encontrava suas referências nas experiências comunicáveis.

O processo de transformação da experiência-conhecimento em narrativa envolve a subjetividade da construção simbólica que a própria narrativa contemporânea estabelece, de um legado cultural complexo e fragmentado, mas que paradoxalmente a transforma em inteligível ao outro. Assim encontramos os caminhos para refletir sobre os sentidos e as dimensões da imagem-aprendizagem.

## CAPÍTULO 2 – A IMAGEM-APRENDIZAGEM

*Vede, eu vos ensino o super-homem!*

Friedrich Wilhelm Nietzsche<sup>26</sup>

Figura 15 – Cenas do filme *Meu Amigo Nietzsche*



O filme *Meu Amigo Nietzsche* tem como personagem central o estudante Lucas. A história começa com uma conversa entre Lucas e a professora sobre o seu baixo desempenho nas disciplinas, principalmente sobre a sua dificuldade em leitura. Em um dos diálogos, a professora diz: “Você tem que ler mais, ler de tudo que aparecer, tem que treinar viu?”<sup>27</sup> Lucas sai da escola disposto a ler tudo o que aparecer pela frente, mas é no lixão que ele encontra o livro que mudaria sua forma de ver o mundo: *Assim falava Zaratustra*: um livro para todos e para ninguém, de Friedrich Wilhelm Nietzsche.

Uma das possíveis conexões temáticas do filme *Meu Amigo Nietzsche* é a organização do conhecimento escolar. O conhecimento está para a educação e para a escola como um grande propósito, como está para o indivíduo desde o seu nascimento até a morte. À educação e à escola couberam tradicionalmente os saberes elaborados, sistematizados, estudados e/ou comprovados.

<sup>26</sup> Nietzsche, 2011, p. 14.

<sup>27</sup> *Meu Amigo Nietzsche*, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DIPVUnheu7U>>. Acesso em: 11 de maio 2015.

Segundo Charlot:

Por nascer inacabada, a cria da espécie humana tem de aprender tudo: gestos, ações, comportamentos, sentimentos, formas de se relacionar com os outros, linguagem, conhecimentos que lhe possibilitam se adaptar ao seu meio de vida, artes, saberes científicos etc. Essas formas do aprender são várias e heterogêneas. (...). Portanto, é preciso acabar com o discurso arrogante da escola, que fala como se o aluno não pudesse aprender nada fora dela. (...). Aprendem-se coisas fundamentais dentro da escola e fora da escola. (CHARLOT, 2013, p.176 -177)

O conhecimento está relacionado ao mundo que nos antecedeu e aos saberes que produzimos no agora ou projetamos para o futuro. O conhecimento se relaciona no tempo e no espaço, sendo utilizado também como instrumento de dominação e forma de poder; desde o modo como se articulam as relações entre grupos sociais de culturas e condições econômicas distintas, aos meios de concentração de renda e riqueza, ou as formas de organização do ensino, etc. Mas a educação e a escola podem subverter essas relações ao propor formas dialógicas de aprendizagem. Para Vigotski:

A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e desaparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verificam, durante a aprendizagem escolar. (VIGOTSKI, 2014, p. 116)

O princípio do conhecimento emancipatório e libertário contribui para posições mais questionadoras em sala de aula, os indivíduos estabelecem, assim, conexões para uma leitura mais crítica do mundo. Em nossa disciplina de Tecnologia Educacional, buscamos trabalhar, nessa perspectiva, uma desconstrução e reconstrução do objeto de estudo, a imagem audiovisual, em uma visão dialógica e participativa com os estudantes.

A disciplina de Tecnologia Educacional foi planejada com base na premissa de desconstruções e construções de narrativas imagéticas, considerando a imagem em movimento, enquanto e sob o ponto de vista da educação. A imagem, como uma forma de conhecimento, e suas dimensões e potencialidades. Partimos das relações que o regime de visibilidade apresenta na contemporaneidade para, assim, propor os sentidos da imagem-aprendizagem em sala de aula.

A imagem, correntemente, opera com diferentes usos, por diferentes atores sociais: como instrumento de influência, identificação, massificação; utilizada pelas religiões, pelos

meios de comunicação, pelos governos, pelos conglomerados econômicos, etc.; para consumo, vigilância social, educação, comunicação, estabelecimento de padrões comportamentais e/ou estéticos, como versão da memória, como versão da história. Segundo Aumont, a imagem opera com diferentes funções, sejam elas simbólicas, epistêmicas ou estéticas:

Inicialmente as imagens serviram de símbolos; para ser mais exato, de símbolos religiosos, vistos como capazes de dar acesso à esfera do sagrado pela manifestação mais ou menos direta de uma presença divina. (...) A imagem traz informações (visuais) sobre o mundo, que pode assim ser conhecido, inclusive em alguns de seus aspectos não-visuais. (...) A imagem é destinada a agradar o seu espectador, a oferecer-lhe sensações específicas. (AUMONT, 1993, p. 80)

“A imagem constitui o elemento base da linguagem cinematográfica” (MARTIN, 2007, p.21). Segundo Marcel Martin, a imagem em movimento parte da imagem fixa e se constitui a partir de características próprias. O autor traz a questão da percepção objetiva de realidade da imagem, que estaria relacionada às especificidades do movimento associado às sonoridades e que levariam o espectador a um sentimento de realidade, independentemente se ficcional, documental, de gênero: animação, drama, comédia, fantasia, terror, infantil, musical; ou se em preto e branco ou colorido. O texto filmico traz, assim, ao mesmo tempo, um realismo instintivo e uma correlação temporal do presente:

A imagem filmica está sempre no presente. Enquanto fragmento da realidade exterior, ela se oferece ao presente de nossa percepção e se inscreve no presente de nossa consciência: a defasagem temporal faz-se apenas pela intervenção do julgamento, o único capaz de colocar os acontecimentos como passados em relação a nós ou de determinar vários planos temporais na ação do filme (...). Toda imagem filmica, portanto, está no presente: o pretérito perfeito, o imperfeito; eventualmente o futuro, são apenas o produto de nosso julgamento colocado diante de certos meios de expressão cinematográficos cuja significação aprendemos a ler. (MARTIN, 2007, p.23-24)

Mas o que espectador tem é uma sensação de, e não uma realidade. Mesmo as reportagens jornalísticas dos telejornais apresentam um determinado recorte (visão editorial e empresarial do veículo de comunicação) de uma dada situação, inclusive com potência de criar realidades alternativas, fantasiosas ou mascaradas, como no polêmico caso da matéria sobre a grande manifestação pela redemocratização política no Brasil, conhecida como “Diretas Já”, que foi veiculada pela Rede Globo em 25 de janeiro de 1984 como parte das

comemorações do 430º aniversário de São Paulo e com a omissão de imagens próximas dos manifestantes.

O Repórter da matéria, Ernesto Paglia, relata sua frustração profissional pelas dificuldades que enfrentou no período para realizar a cobertura jornalística dos movimentos que reivindicavam a reabertura política no país. “A emissora parecia ter uma dificuldade editorial com o assunto. Possivelmente uma preocupação com o calibre da nossa cobertura que às vezes além de constatar o que acontece ela pode alterar a realidade”.<sup>28</sup>

Para Martin (2007), a imagem em movimento ainda apresenta características vinculadas às questões estéticas e afetivas, uma vez que a ordenação e a manipulação das imagens criam efeitos sensoriais, imagens específicas e planos para além das possibilidades físicas da nossa visão, percepção de trânsito temporal livre, ou seja, um realismo desenhado por um ou mais indivíduos. Além de ter diferenciados significados, pois o material captado, depois de tratado, manipulado, ordenado, a partir de uma visão estética, ideológica, etc., desenvolveria o conteúdo da imagem:

Naturalmente, tal significação da imagem ou da montagem pode escapar ao espectador: é preciso aprender a ler um filme, a decifrar o sentido das imagens como se decifra o das palavras e o dos conceitos, a compreender as sutilezas da linguagem cinematográfica. Quanto ao mais, o sentido das imagens pode ser controvertido, assim como o das palavras, e poderíamos dizer que há tantas interpretações de cada filme quantos forem os espectadores. (MARTIN, 2007, p. 27)

Esse “aprender a ler um filme, a decifrar o sentido das imagens”, de que nos fala Martin, também está relacionado às possibilidades de aprendizagem que a imagem evoca. Sobre a aprendizagem, podemos considerá-la como um fenômeno não linear, que parte da interlocução dos indivíduos com o conhecimento. Para Paulo Freire, a aprendizagem deve se constituir como uma experiência educativa-crítica e “como forma de intervenção no mundo”. (FREIRE, 2015, p. 96)

O sentido do termo “imagem-aprendizagem”, nesta pesquisa, constituiu o componente central da análise, por meio da prática desenvolvida na disciplina de Tecnologia Educacional e, a partir do *locus* educacional, identifica a imagem em movimento enquanto um conhecimento específico e polissêmico, capaz de produzir aprendizagens sobre si ou sua narrativa. O conteúdo da imagem em movimento está associado à narrativa que produz, aos

---

<sup>28</sup> Diretas Já (1983/1984) – Testemunho do Repórter Ernesto Paglia disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/perfis/talentos/ernesto-paglia.htm>>. Acesso em: 15 maio 2015.

elementos estéticos da linguagem audiovisual e às suas possibilidades de leitura, de sensação, e expressão.

Segundo Moura (2007), a polissemia do cinema está associada às representações geopolíticas que estabelece por intermédio dos conglomerados de comunicação, da indústria cinematográfica, televisiva, digital, da atual forma de representação imagética das comunidades e dos padrões estéticos globalizados, de gênero, em que a imagem do feminino ainda é predominantemente estereotipada e sem uma relação igualitária. Também as questões relativas à diversidade sexual e à identidade de gênero ainda são tabus.

A autora destaca também a questão étnico-racial pela sub-representação ou representação discriminatória de personagens negros, indígenas, orientais, etc., pelas representações cenográficas em que o espaço cênico evidencia os diferentes territórios enquadrados – desde locais determinados como uma casa, um escritório, etc., até a localização macro de país, continente, planeta – e pelas práticas culturais em que identificamos os modos de agir dos personagens:

A produção cinematográfica, comercial ou alternativa, deve ser investigada sob o ponto de vista de sua efetividade polissêmica. Ou seja, deve-se avaliar se a produção cinematográfica contribui, e de que forma isso acontece, para materializar a diversidade da caracterização geopolítica, étnico-racial, cenográfica (no sentido de territorialidade), de gênero e de práticas culturais. Assim, deve-se ter em mente que os processos culturais são complexos e não estandardizados. Cada filme, do circuito comercial global ou do cinema nacional, colocado no mercado é consumido, sim, mas é alvo de questionamentos pela presença inquietante e histórica da errância de sentidos. Ou seja, o filme pode ser reconfigurado pelo consumidor-espectador, que é, afinal, um cidadão com experiências culturais e históricas singulares. (MOURA, 2007, p. 56)

A imagem-aprendizagem foi analisada em nossa pesquisa a partir de três dimensões. A narrativo-reflexiva, na qual acontece o processo de visionamento; a simbólico-estética, que trata das práticas com a linguagem audiovisual; e a dimensão da linguagem audiovisual, como um conhecimento específico.

## 2.1 A dimensão narrativo-reflexiva

Uma das propostas da disciplina de Tecnologia Educacional foi trabalhar com os dispositivos de visionamento no primeiro período das aulas, quando assistíamos a um filme (determinado pelo professor), depois acontecia a análise. Trabalhamos com as obras *Pelas Janelas* (documentário), *Meu amigo Nietzsche* (ficção), *Pierre, o filme* (ficção), *O Sanduíche* (ficção), *Doméstica* (documentário) e *O Evangelho segundo Teotônio* (documentário).

Ao analisar os filmes, realizamos uma dupla operação, primeiro em direção à obra, quando identificamos seus elementos e referenciais e exploramos sentidos nas camadas sobrepostas da complexa trama fílmica, característica polissêmica; segundo, naquele que analisa onde também se opera uma abertura de percepções, o olhar sensível sobre a texto imagético, o visionamento crítico. “Impressões, emoções, intuições nascem da relação do espectador com o filme. A origem de algumas delas pode evidentemente dizer mais do espectador que do filme.” (VANOYE, 1994, p. 13)

Os dispositivos ou grupos de visionamento também estão vinculados a uma concepção de educação da sensibilidade. Segundo Laura Maria Coutinho:

Os grupos [de visionamento] buscam olhar as imagens dos filmes através de suas “entrelinhas” – cortes, intervalos de significação, buscando sentidos que não são imediatos para os espectadores, a ver: os espaços do cinema, os locais de memórias das imagens e a forma que se constituem em reminiscências, os tempos do cinema; cinema tempo presente (para o espectador), diegese, o tempo do filme, sentimentos e aprendizagens que construímos com as alegorias fílmicas (COUTINHO, 2008, p. 235)

A dimensão narrativo-reflexiva, ou dos visionamentos, se refere, neste trabalho, aos potenciais das narrativas, mesmo um fragmento desconexo de imagem em movimento pode ser um referencial, pelo seu conteúdo narrativo – cenário, personagens (pessoas, seres animados ou inanimados) –, pelo seu conteúdo estético – enquadramentos, movimento de câmera, montagem.

O dispositivo de visionamento oferece uma série de possibilidades interpretativas, tantas quantas forem as percepções do grupo que está realizando a análise. Cada turma tem o potencial de agir de forma distinta em relação à apreciação das narrativas. As imagens em movimento, enquanto conhecimento, estão em forma latente, pois, a partir de diferentes olhares, é possível construir diferentes narrativas ou ter a imagem como forma de fruição,

contemplação, percepções sensoriais, que estão próximas às relações que estabelecemos com o objeto enquanto expressão estético-artística.

Mas, no universo da educação, além das apreensões sensoriais, que são de suma importância e compõem a nossa forma de nos relacionarmos livremente com os objetos de arte, os rastros e fragmentos imagéticos podem potencializar conexões temáticas enquanto uma práxis pedagógica também livre e emancipatória, ao conectar estudantes, professores e até mesmo a comunidade escolar por meio de suas percepções e (re)descobertas. A cadeia labiríntica da narrativa, enquanto narrativa tradicional, pode conectar o dispositivo a uma série de relações dialógicas e a uma aprendizagem de (des)construção. Os filmes também podem ser analisados em sala de aula sob a perspectiva da estética, o que faremos na segunda dimensão estudada.

Aqui se faz importante fazer uma distinção entre a compreensão do termo “narrativa” no âmbito do cinema ou da linguagem cinematográfica. Neste trabalho, utilizamos a concepção e as características de uma narrativa tradicional, por meio das características e reflexões de Walter Benjamin, e como forma de uma ação pedagógica emancipatória, partindo do olhar da educação, mas o termo “narrativa” também tem especificidades quando visto sob o ponto de vista do campo do audiovisual.

As características da narrativa no cinema, enquanto a história do filme, segundo Jacques Aumont (1993), não surgiram junto à linguagem audiovisual, foram incorporadas às produções para que os filmes fossem vistos como obras com valor artístico semelhante ao teatro e ao romance, como no filme *L'Assassinat du duc de Guise* (1908), que narra o assassinato do Duque de Guise, esfaqueado no Castelo de Blois. Na sequência inicial, o desespero de sua amante, a Marquesa Noirmoutier.

Figura 16 – Cenas do filme *L'Assassinat du duc de Guise*



A história transcorre diante de uma câmera parada em um plano geral (aberto, que mostra o ambiente em que se passa a cena), com uma montagem de planos em sequência, demonstrando a existência de elementos básicos da linguagem audiovisual, principalmente associados à forma como os planos são ordenados, de maneira muito linear e preliminar. Em outro extremo, o cinema não narrativo trabalha em uma perspectiva de explorar os elementos da linguagem audiovisual sem a utilização de uma narrativa, filmes sem história aparente.

O filme experimental *Makimono*, de Werner Nekes, traz uma sequência de imagens de elementos da natureza em aceleração para transpor ao audiovisual a construção estética do tradicional *makimono* japonês, peça em que são produzidas em rolos de leitura horizontal, pinturas, comumente de paisagens.

**Figura 17 – Cenas do filme experimental Makimono, de Werner Nekes**



O cinema foi desenvolvendo, ao longo de sua trajetória, o entrelaçamento entre a narrativa, enquanto a história, e a linguagem audiovisual. Segundo Vanoye, poderíamos caracterizar a narrativa do cinema moderno por:

Narrativas mais frouxas, menos ligadas organicamente, menos dramatizadas, comportando momentos de vazio, lacunas, questões não resolvidas, finais às vezes abertos ou ambíguos; por personagens desenhados com menor nitidez, muitas vezes em crise (...); por procedimentos visuais ou sonoros que confundem as fronteiras entre subjetividade (do personagem, do autor) e objetividade (do que é mostrado(...)); por uma forte presença do autor, de suas marcas estilísticas, de sua visão sobre os personagens e sobre a história que conta(...); por uma certa propensão à reflexividade, isto é, a falar de si mesmo (do cinema, dos filmes, da representação e das artes, das relações entre a imagem, o imaginário e o real, da criação). (VANOYE, 1994, p. 25-36)

As relações de análises possíveis do objeto imagem-aprendizagem, nesta pesquisa, se constituíram por meio de estudos a partir da narratividade das imagens, mas em uma perspectiva de seus fragmentos, tanto em relação à história propriamente dita – e às conexões

temáticas possíveis e necessárias no âmbito pedagógico – como em relação às questões da estética, com e sobre os elementos da linguagem e seus impactos na tessitura de texto fílmico.

## 2.2 Rastros e fragmentos narrativos

Um dos filmes apresentados aos estudantes da disciplina de Tecnologia Educacional de 2014 foi *Pierre, o filme*,<sup>29</sup> que é uma produção audiovisual de 2008, também realizada na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na qual um grupo de estudantes da turma de Oficina de Vídeo criou um filme ficcional que contava a história do Professor Pierre. A produção compõe a dissertação de mestrado “Cinema, educação e narrativa: esboço para um voo de avião”.<sup>30</sup>

Na referida pesquisa, a análise se deu sobre a prática dos estudantes em contato com a linguagem audiovisual, com processos de construção da narrativa imagética, desde a criação de roteiro, personagens e figurino, até a preparação dos atores, filmagens, montagem e finalização. A disciplina aconteceu no curso de Pedagogia, com foco na formação de professores, com uma proposta em que o fazer se constitui como a fonte de aprendizagem, fazer e refletir sobre a produção, os elementos que articulam a realização de um filme, ao mesmo tempo em que os estudantes analisavam a relação entre cinema e educação.

As conexões que estabelecemos por meio das narrativas fílmicas, as referências imagéticas, comportamentais, as diferentes realidades, a situação de Pierre, o professor, de Lucas, o aluno pobre, de Teotônio, a figura política, de dentro de casa – Doméstica, a visão do diretor de cinema – Sanduíche, do aluno que produz imagens – Pelas Janelas. Assim, operamos com diferentes narrativas imagéticas, entre documentais e ficcionais para buscar os rastros e fragmentos na contemporaneidade, conexões que nos levassem a uma reflexão sobre os labirintos da narrativa imagética.

A narrativa que Pierre apresenta foi tecida por meio das experiências individuais e coletivas desses estudantes. A história é sobre um professor, os dilemas de um docente em início de carreira, a relação entre mestres e aprendizes e o sentido que o conhecimento estabelece nas escolas.

---

<sup>29</sup> *Pierre, o filme*. Direção, produção e roteiro: alunos da Oficina de Vídeo da Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=bNSvzRPhG\\_c](https://www.youtube.com/watch?v=bNSvzRPhG_c)>. Acesso em: 4 fev. 2015.

<sup>30</sup> BARCELOS, Patrícia. *Cinema, educação e narrativa: esboço para um voo de avião*. 140 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/7329?mode=full>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

O filme busca, na alegoria, uma forma de conexão e expressão dessa situação em que se encontra o professor. O ponto de vista é alternado entre Pierre, um professor, e o Pierrô, a sua máscara de medos. As situações pelas quais passa o professor Pierre, no início do filme, apresentam um professor perdido em sala de aula e sem saber como agir diante da indisciplina constante dos alunos. O filme nos traz uma primeira reflexão: a autoridade do professor na escola contemporânea:

A violência escolar é um dos maiores problemas que os professores devem enfrentar hoje em dia. De fato, sua expressão genérica remete a fenômenos bem diferentes: agressões físicas, ameaças graves, pequenas brigas, assédio, palavras racistas, indisciplina escolar, indiferença ostentatória para com o ensino e a vida escolar oficial, incivildades etc. Mas não se pode negar que a transgressão das normas esteja acometendo a escola contemporânea, bem como a família e, de modo mais amplo, a sociedade. Em face desse problema, multiplicam-se os apelos para restaurar a autoridade (versão de direita) ou para educar os jovens à cidadania (versão de esquerda). Os professores gostariam de restaurar a autoridade. Mas resta saber como... (CHARLOT, 2013, p. 121)

A imagem da personagem Pierre/Pierrô representa esse dilema sobre autoridade e sala de aula e busca responder à pergunta que nos faz Charlot (2013), de como restaurar a autoridade, com uma lógica centralizada no professor Pierre, que, quando decide “assumir a turma”, muda sua postura, impondo-se e conquistando seus alunos. O filme também traz uma figura que só conhecemos pelas falas dos personagens dos três alunos “bagunceiros” e do diretor da escola: o professor Jair, que pediu demissão e não resistiu à indisciplina da turma. Autoridade se conquista ao se “enfrentar seus medos”<sup>31</sup> é uma das mensagens explícitas do filme. De que autoridade o filme trata?

A transformação do Professor Pierre acontece quando ele busca compreender o grupo de alunos e envolvê-los no processo de construção do conhecimento. Ele passa da exposição ao diálogo. O filme mostra que Pierre só consegue ser percebido como professor quando os alunos se interessam pela aula. Uma possível leitura sobre a questão da autoridade estaria associada a essa mudança de Pierre, na qual ele, ao reconhecer o potencial dos estudantes, também é reconhecido.

Certamente, o debate sobre “violência na escola” e “autoridade do professor” é tema de extrema complexidade e que compõe um quadro importante de estudos em diversas

---

<sup>31</sup> Fala do personagem da Colombina para Pierre: – “Pierre será que não está na hora de você enfrentar seus medos também?” 12:45min. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=bNSvzRPhG\\_c](https://www.youtube.com/watch?v=bNSvzRPhG_c)>. Acesso em: 4 fev. 2015.

ciências. Neste trabalho, por meio da narrativa do filme *Pierre*, buscamos compreender, por intermédios de fragmentos, sentidos que a história apresenta, conexões possíveis entre a narrativa e a experiência.

O filme retrata também a figura da aluna Cecília, uma estudante secundarista que descobre ser soropositiva. Ela revela sua situação ao personagem de Pierre, em uma conversa reservada e afastada da sala de aula. Os temas da diversidade, que são amplamente debatidos e combatidos na educação, aparecem no filme para humanizar a relação entre professor e aluno, para criticar a ausência do debate sobre a diversidade, uma vez que este não está no cenário da sala de aula, e sim em um ambiente externo, para trazer esse tema para a formação dos professores.

A questão da diversidade é um dos eixos estruturantes da narrativa do filme, tendo em vista o personagem de Pierre, como um professor cego, e o do Pierrô, como as memórias imagéticas de Pierre antes do acidente em que perdeu a visão. A inclusão de pessoas com deficiência também é um tema polêmico entre os educadores, neste caso, a narrativa traz a figura do professor com deficiência, da sua adaptação ao trabalho e da relação que estabelece com os alunos.

Violência escolar, diversidade, inclusão, temas que aparecem de forma fragmentada na narrativa, mas que revelam as preocupações de estudantes de pedagogia em processo de formação. Esses temas também estão associados a uma imagem construída por esses estudantes sobre as figuras do professor, do aluno, do diretor de escola. A imagem do professor, em destaque, pode ser construída por nossa memória de estudante, por nossas experiências como docentes, pelo convívio, pela observação, etc., pelo cinema:

Vejo como desafiante que os docentes sejam defrontados pelos alunos sobre as imagens que os representam. Parto de uma hipótese: nos incomodam suas condutas sobretudo porque quebram as imagens que nós fazemos da infância, adolescência e juventude. Pensando bem, esses imaginários docentes, pedagógicos e sociais não estão ultrapassados? (...). Por que essas imagens perduraram tanto na cultura docente e escolar? (...). Mas que outras imagens dos educandos passarão a ocupar seu lugar? Estamos nesse impasse. (ARROYO, 2012, p. 35)

O cinema traz a imagem do professor, do mestre, do sábio, essencialmente, pelo arquétipo do mentor.<sup>32</sup> O mentor é o personagem que ensina algo ao herói, ele é um conselheiro, alguém que detém um conhecimento que é importante, quando não crucial para

---

<sup>32</sup> Mentor é um personagem da Odisseia, atribuída a Homero (séc. VIII a.C.).

que o herói prossiga sua jornada. Os mentores fornecem aos heróis motivação, inspiração, orientação, treinamento e presentes para a jornada. Todo herói é guiado por alguma coisa, e uma história que não reconheça isso e não deixe um espaço para essa energia estará incompleta”. (VOGLER, 2009, p. 101).

No cinema, a imagem do professor também é caracterizada como herói da narrativa, como exemplos, os filmes: *Central do Brasil*, com a professora aposentada Dora; *Sociedade dos Poetas Mortos*, com o professor de poesia John Keating; *Nenhum a menos*, com a adolescente Wei Minzhi; *Entre os muros da escola*, com o professor de francês François Marin. Um filme brasileiro, um estadunidense, um chinês e um francês, narrativas que mostram a imagem do professor-herói em contextos culturais e sociais distintos, mas que em comum têm a imagem central do professor, do lutador, do herói que não desiste nunca de seus alunos.

Pierre se encaixa nesta descrição? Sim, ele luta para demonstrar para seus alunos que é um bom professor e, ao final, é recompensado pelo reconhecimento. Ele realiza a jornada do herói, enfrentando o medo da profissão até a redenção final, quando tem a atenção de seus alunos.

As narrativas audiovisuais são criadas e exibidas em diferentes contextos, sociais, históricos, econômicos, culturais. Sabemos que Pierre é professor de classe média porque sua casa aparece no início do filme, como descobrimos que Dora é uma professora aposentada e que não consegue sobreviver da aposentadoria, em *Central do Brasil*. Além de um núcleo simbólico geral, que caracteriza o professor associado às virtudes, ao comportamental, à função histórica do professor, na narrativa fílmica, existe um conjunto de elementos, tecidos durante a trama, que criam polos de identificação e reconhecimento pelo espectador.

*Central do Brasil* é um filme de 1998 e ao brasileiro é facilitada a compreensão de quem é Dora, pois ele estaria familiarizado com a situação econômica dos professores no país e com o contexto de seu trabalho, relacionado à produção de cartas aos retirantes que, por um longo período no Brasil, buscaram o eixo Rio-São Paulo como alternativa de emprego.

*Nenhum a menos* é uma produção chinesa de 1999 e, apesar de estar em um contexto cultural muito distinto do brasileiro, permite várias aproximações. As dificuldades de encontrar professores na região rural, a baixa escolaridade dos professores, os problemas relacionados à evasão escolar e ao trabalho infantil.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> O Brasil é um dos países que melhor enfrentou a questão do trabalho infantil, hoje residual no país, mas ainda são encontrados casos nas economias familiares do campo e no trabalho doméstico nos centros urbanos. Fonte:

*Sociedade dos Poetas Mortos*, de 1989, tem como cenário principal uma escola da elite estadunidense. A história é ambientada em 1959 e traz o personagem do professor de poesia John Keating, que se contrapõe ao sistema de ensino tradicional. Nesse filme, os alunos rigidamente disciplinados são provocados por um professor revolucionário.

Narrativas construídas por meio da linguagem audiovisual e que entram para o imaginário do espectador. “Se o sentido da imagem é função do contexto filmico criado pela montagem, também o é do contexto mental do espectador, reagindo a cada um conforme o seu gosto, sua instrução, sua cultura, suas opiniões morais, políticas e sociais.” (MARTIN, 2007, p. 28)

*Entre os Muros da Escola*, de 2008, é um retrato dos conflitos étnicos da atual sociedade francesa, que se reproduzem nas escolas dos subúrbios de Paris. No filme, os estudantes são os filhos de/ou imigrantes que estão em conflito entre eles e com os professores. Nessa obra, o debate sobre a “perda da autoridade” está presente permanentemente, bem como a atuação de Marin – o professor –, que procura estimular os estudantes a superar as diferenças por meio da escrita. Um filme de ficção com uma linguagem documental e que procura acentuar a nossa impressão de realidade:

A impressão de realidade (...) é sempre um fenômeno de duas faces: pode-se procurar a explicação no aspecto do objeto percebido ou no aspecto da percepção; por um lado a duplicação é mais ou menos parecida, mais ou menos fiel ao seu modelo, ela carrega em si uma maior ou menor quantidade de indícios de realidade; por outro lado, esta construção ativa, que a percepção é sempre, os manipula de modo mais ou menos atualizante. Há uma constante interação entre os dois fatores: uma reprodução bastante convincente desencadeia no espectador fenômenos de participação – participação ao mesmo tempo afetiva e perceptiva – que contribuem para conferir realidade à cópia. (METZ, 2006, p. 19)

As referências do personagem do educador reportam a inúmeras construções do imaginário: o professor aposentado, o professor progressista, o professor na juventude, em diferentes contextos e territórios, independentemente de ser o idealizado John Keating, de *Sociedade dos Poetas Mortos*, o realista Marin, de *Entre os Muros da Escola*, ou Pierre, Dora, etc. O texto filmico a que assistimos enquanto espectadores é uma grande fonte de aprendizado e se constitui como a primeira dimensão da imagem-aprendizagem.

Enquanto espectadores em contato com imagens em movimento, nos cinemas, na televisão, na internet, nos celulares, *tablets*, etc., a impressão de realidade nos aproxima de cidades que nunca visitamos, de pessoas de que nunca falamos, rompe fronteiras. O pesquisador Ismail Xavier defende que essa análise passa por uma relação entre imagens e narrativas e os processos de recepção, mas que toda a imagem tem uma dimensão educativa:

Para mim, o cinema que educa é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que ele coloca em foco. Ou seja, a questão não é passar conteúdos, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado, inquestionável. (XAVIER, 2008, p. 15)

Assim, Pierre tem uma dupla camada, a primeira, que traz os questionamentos, angústias, críticas sobre a profissão pelos estudantes de pedagogia que produzem o filme, e a camada de memória fílmica de vários personagens, professores, mentores, que conhecemos pelo cinema também como heróis.

Essa dimensão constituiu-se como fundamental na disciplina – refletir criticamente sobre as imagens a que assistimos. Durante a turma de Tecnologia educacional, os estudantes trabalharam com outros filmes ficcionais, além dos documentais e de curta e longa duração, com o objetivo de aprofundar a leitura das imagens e, de fato, estabelecer uma conexão de sentidos mais crítica sobre a obra audiovisual.

Entre eles, o filme ficcional *Meu amigo Nietzsche*, de Fáuston da Silva, que foi gravado em Brasília, especificamente na Cidade Estrutural, região periférica do Distrito Federal que tem origem em ocupações de catadores de material reciclável no aterro sanitário de Brasília e, historicamente, caracterizada como um local de grande desigualdade social. É neste cenário que Lucas, um estudante em fase de alfabetização, encontra no lixão o livro: *Assim falava Zarathustra*, de Nietzsche. O contato com o livro é transformador, e o menino começa a questionar as estruturas de poder. A mãe, pressionada pelos professores, joga o livro de volta ao lixão, e Lucas retorna ao local com esperança de reencontrar o livro, mas, no final, ele encontra outra obra: *O Manifesto Comunista*, de Karl Marx.

O debate em sala de aula se deu sobre o aspecto da produção do filme, pois este se passa em Brasília, e sobre os temas que aborda, como o analfabetismo funcional e as posições conservadoras da escola, da família de Lucas e da igreja que o menino frequenta.

Outros filmes foram debatidos em sala de aula, como o curta *O Sanduíche*, de Jorge Furtado, que apresenta uma experiência de gravar um filme com uma plateia. Os longas

documentais *Doméstica*, de Gabriel Mascaro, e *O Evangelho Segundo Teotônio*, de Vladimir Carvalho, aproximaram os estudantes de debates históricos e sobre temas da atualidade, sendo que, no primeiro, *Doméstica*, muitos alunos relataram situações que envolviam a questão dos trabalhadores domésticos, desde o desrespeito aos direitos, a situações do cotidiano enfrentadas por eles. Já o documentário biográfico de Teotônio Vilela, narra a sua trajetória de usineiro e político, na qual, de apoiador do golpe civil-militar de 1964, ele passa a integrar a luta pela anistia e redemocratização do país. Os estudantes também demonstraram grande interesse pela narrativa histórica. Em um ano (2014) que marcava os 50 anos do Golpe, as considerações trataram do desconhecimento da maioria sobre a figura de Teotônio Vilela.

Os filmes selecionados foram todos brasileiros e inéditos para os estudantes da disciplina. Em todas as sessões, foi perguntado aos alunos se já haviam assistido ao filme, e a resposta sempre foi negativa, o que demonstra também que, para aprimorar a reflexão, é necessário apresentar aos nossos professores e estudantes obras variadas, inclusive obras que estão sendo produzidas próximo a eles, como é o caso de *Meu Amigo Nietzsche*, que foi gravada em Brasília.

A opção por filmes nacionais não foi aleatória, a proposta tem como princípio filmes que possam debater a realidade brasileira e local, trabalhar as questões estéticas dos cineastas brasileiros e também passar por temas específicos, como o documentário *Pelas Janelas* e o filme ficcional *Pierre*, que aproximam os estudantes, e futuros professores, das possibilidades da experimentação da linguagem em sala de aula.

O filme *Meu Amigo Nietzsche*, como uma realização local, traz as imagens conhecidas do cotidiano dos estudantes, as ruas, o uniforme dos alunos das escolas públicas, etc. A identificação com o filme foi imediata. Já *O Sanduiche* nos faz refletir sobre o “jogo de cena” da captação, sobre a questão narrativa e a impressão de realidade no cinema. *Doméstica* dá voz a uma parcela da população excluída e que tem, no imaginário social construído, uma subcategoria profissional e social. *Evangelho Segundo Teotônio* traz o cinema como memória documental, sob o olhar de um cineasta que também adotou Brasília como lar: Wladimir Carvalho.

Além disso, em 2014, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sofreu uma alteração legislativa e tornou a exibição de filmes nacionais obrigatória nas escolas, como “componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (BRASIL. Lei 13.006, 27 de junho de 2014. DOU, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 jun. 2014, Seção 1, p. 1). Até o momento, a lei não foi regulamentada por

decreto, mas é indicativa de que a forma de acesso, a disponibilização de obras e uma compreensão sobre a história do cinema nacional serão importantes para a sua implementação, assim como é importante para a formação de professores.

Entre os filmes que foram apresentados e debatidos, está o documentário *Pelas Janelas*, que registra as atividades do Projeto Inventar com a Diferença em algumas das cidades participantes – Aceguá (RS), Bagé (RS), Parnaíba (PI), Recife (PE), Niterói (RJ), Macapá (AP) e Cuiabá (MT). Em formato documental, contém entrevistas com docentes, alunos e coordenadores do projeto. Assistimos ao documentário como introdução à metodologia de trabalho dos dispositivos e de práticas com a linguagem audiovisual.

As aulas foram estruturadas em dois momentos: no primeiro, fizemos a reflexão sobre as obras já mencionadas, uma por aula, e no segundo período, trabalhamos com o exercício prático dos dispositivos.

### **2.3 A dimensão simbólico-estética**

Destacamos a primeira dimensão da imagem-aprendizagem associada aos dispositivos de visionamento, filmes fragmentos de narrativas, etc. A segunda dimensão nos oferece a expressão como proposta, utilizar os elementos da narrativa e da linguagem para contar histórias. Mas o que contar? Por que contar algo por meio das imagens em movimento? Narrativas livres ou direcionadas?

Entre os dispositivos que trabalhamos na disciplina, destacamos Minuto Lumière, Fotografias Narradas, Espelhos de autorretrato, Filme-Carta, Criação de Personagens, Animação em *Stop Motion*, Documentário e Projetor de celular.

A proposta de trabalhar com dispositivos, em certa medida, facilita o estudo, em sala de aula, da linguagem audiovisual, pois apresenta, em um formato de fácil compreensão, vários exercícios que podem ser realizados pelos estudantes. A experiência de construção de Pierre (Oficina de Vídeo, FE/UnB, 2008/2), por exemplo, seguiu uma sequência ordenada de conhecimentos da linguagem para estruturação do filme. A proposta dos dispositivos trata a questão de uma forma mais fragmentada.

Este ponto é fundamental, pois, se os dispositivos de visionamento já são complexos, pela própria falta de prática dos professores e alunos em dialogar sobre as narrativas filmicas (ou narrativas em geral), quando falamos em tecer narrativas filmicas, um outro componente compromete a ação em sala de aula. O desconhecimento do professor sobre a linguagem

audiovisual. Portanto, trabalhar com os dispositivos ou exercícios já pré-estruturados pode ser uma alternativa ao profissional para iniciar atividades com a linguagem cinematográfica.

O dispositivo *Minuto Lumière* permitiu aos estudantes escolher livremente, no espaço da Faculdade de Educação da UnB, um local onde colocariam a câmera fixa – com a utilização de tripé –, e escolher o ângulo, o tipo de plano, se mais aberto ou fechado, etc. Depois as imagens foram analisadas pelos estudantes e dois pontos principais foram debatidos. O primeiro sobre a linguagem, o ligar e desligar da câmera e todas as opções de visionamento de um espaço. É um novo olhar sobre o local (como um cenário) a partir da linguagem.

O exercício faz com que os estudantes exerçam a reflexão sobre os sentidos das imagens vencedoras, qual o enquadramento (moldura) vou escolher. O que filmar? A atividade parece lenta para quem já está mergulhado na cultura contemporânea do audiovisual, onde não basta só gravar o movimento, pois a lógica da montagem cria camadas de movimento sobre o espaço-tempo cada vez mais aceleradas. Mas é desafiadora porque, ao mesmo tempo em o enquadramento é estático, não é possível dominar plenamente o que irá acontecer diante da câmera. Realizar esta tarefa, aparentemente bem simples, na verdade, não é tão fácil. Para quem não está familiarizado com uma câmera, para aqueles que sempre recebem a moldura pronta, a ação de escolher entre infinitas possibilidades pode parecer uma tarefa bem complexa.

Essa é uma experiência que retoma os primórdios do cinema, quando ainda não existia uma linguagem estruturada e a imagem procurava estabelecer uma relação semelhante ao teatro, um olhar aberto sobre uma determinada cena. Mas o *Minuto Lumière* e as diferentes imagens produzidas pelos estudantes propiciaram um debate sobre os elementos do enquadramento, como o plano, o ângulo, a temperatura da luz, as diferentes sensações que cada um captou sobre um espaço do cotidiano.

O plano estabelece a distância entre o objeto filmado e a câmera. É possível captar imagens em grandes planos abertos e gerais e mostrar o ambiente como um todo ou, em outro extremo, fechar a imagem em algum detalhe específico deste mesmo ambiente. Essa opção ensejou um debate entre os estudantes sobre a questão da recepção, pois, ao mesmo tempo em que captaram, analisaram os filmes de seus colegas, as diferentes opções de captação, os detalhes. Muitos relataram que, pela primeira vez, observaram determinados detalhes daquele local, mesmo passando todos os dias pela área central da FE/UnB. O exercício permitiu também uma outra experiência de visionamento.

Mas um olhar que já começa a ser diferenciado. Por que esta opção de plano? Por que o plano ficou escuro ou claro demais? Qual a sensação que a imagem causa de acordo com o ângulo? Enquadrar é uma ação estruturante para a realização audiovisual, significa decidir o que será mostrado, as pessoas, as coisas, as sonoridades, o tempo, as sensações; o ato de enquadrar também se constitui como narrativa cinematográfica. Segundo Martin, os enquadramentos:

Constituem o primeiro aspecto da participação criadora da câmera no registro que faz da realidade exterior para transformá-la em matéria artística. Trata-se aqui da composição do conteúdo de imagem, isto é, da maneira como o diretor decupa e eventualmente organiza o fragmento de realidade apresentado à objetiva, que assim irá aparecer na tela. (MARTIN, 2007, p. 35)

Em continuidade à formação, o dispositivo de criação de personagens partiu de um debate com os alunos sobre os arquétipos estabelecidos aos personagens durante a jornada narrativa, como o herói, o pícaro, o mentor, a sombra, o guardião do limiar, o arauto e o camaleão.

Os estudantes criaram personagens livres e foram estimulados a compor tipos que combinassem diferentes arquétipos. “Uma personagem é tão humana quanto Vênus de Milo é uma mulher de verdade. Uma personagem é uma obra de arte, uma metáfora para a natureza humana”. (MCKEE, 2006, p. 351)

Os personagens criados foram, na aula seguinte, trocados entre si para a composição do dispositivo *Espelhos de Autorretrato*. “O objetivo desse dispositivo é aproximar os estudantes da força inventiva de si e da comunidade existente nas narrativas. Trata-se de olhar para si e para o outro explicitando e ressignificando as diferenças”. (MIGLIORIN, 2014, p. 53). Assim, enquanto um estudante segurava um espelho, um segundo fazia a interpretação de um personagem criado por um colega e um terceiro realizava o enquadramento e a captação das imagens.

O dispositivo original proposto pelo projeto reúne a técnica de gravar com o espelho e um debate sobre as diferenças na sociedade. Na disciplina, combinamos a criação de personagens com a técnica. Essa possibilidade de mudança e combinação de técnicas diferentes é uma característica importante, que flexibiliza a utilização do dispositivo e permite ao professor adaptar livremente qualquer proposta do Inventar com a Diferença.

Em fotografias narradas, os estudantes relataram para a câmera as histórias sobre determinadas imagens pessoais. Enquanto isso, um dos colegas gravava, escolhia a opção de

enquadramento, a forma como mostrar a fotografia. A narrativa da foto era construída por meio da opção de plano fixo ou em movimento.

Para Aumont, a noção de plano:

(...) não é única: o fotograma sobre a película é sempre captado no meio de inúmeros outros fotogramas; (...) não é independente do tempo: tal como percebida na tela, a imagem do filme, que é um encadeamento muito rápido de fotogramas sucessivamente projetados, define-se por uma certa duração (...); finalmente, ela está em movimento: movimentos internos ao quadro, induzindo a apreensão de movimentos no campo (personagens, por exemplo), mas também movimentos do quadro com relação ao campo, ou, se considerarmos o momento da produção, movimentos de câmera. (AUMONT, 1995, p. 38-39)

O dispositivo permitiu também uma aproximação da turma com as narrativas pessoais de cada estudante, histórias que não conheciam de seus colegas, mesmo com uma convivência cotidiana na faculdade.

A proposta de animação em *stop motion* trabalhou uma dimensão lúdica e criativa com os alunos. Foram disponibilizados variados materiais, como giz de cera, tinta, massa de modelar, cartolina, etc. Além disso, os estudantes trouxeram diferentes objetos, como bonecos, adereços e outros brinquedos. A ideia do dispositivo foi criar uma narrativa a partir dos materiais e, ao mesmo tempo, explorar a dinâmica da imagem em movimento. Como criar a ilusão do movimento? Que movimentos devem ser criados para dar mobilidade aos personagens? Elementos como ruídos e músicas adicionam maior sensação de realismo às cenas? A animação em quadro a quadro é um exercício de compressão mecânica do funcionamento da imagem em movimento.

**Figura 18 – Trabalho dos grupos criando as animações em *stop motion***



A última atividade foi o Filme-carta, realizado extraclasse e apresentado ao coletivo da turma. Além das atividades de desenvolver um roteiro prévio para o projeto, eles contaram com um dia específico para realizar a edição do material no laboratório de audiovisual da Faculdade de Educação da UnB. Nessa etapa, contaram com a colaboração dos servidores Eliomar Viana de Araújo e Fábio Oliveira.

A experiência da proposta de dispositivos do Projeto Inventar com a diferença aplicada aos estudantes de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB nos traz elementos para analisar as dimensões da imagem em movimento enquanto simbólico-estéticas, que caracterizariam a segunda dimensão da imagem-aprendizagem, na medida em que possibilitam a constituição da linguagem audiovisual como forma de construção, expressão e memória do conhecimento: a reprodutibilidade processual.

## 2.4 A reprodutibilidade processual

A linguagem audiovisual, em especial o cinema, tem, de forma intrínseca, a reprodutibilidade técnica, enquanto uma obra que é produzida e perfectível. Entretanto, o filme é o resultado de uma série de procedimentos técnicos e manuais associados. O roteiro é uma criação manual, pois não é tecnologicamente mediado, já a fotografia do filme é basicamente tecnológica. O resultado final, sim, é a essência da reprodutibilidade técnica. Durante as primeiras décadas do cinema, essas tecnologias estavam completamente distantes do público, o qual tinha acesso somente à imagem finalizada.

Nesse sentido, a experimentação por meio da dimensão simbólico-estética da imagem-aprendizagem se caracteriza, fundamentalmente, por uma forma de “reprodutibilidade processual”, que estabelece possibilidades de criação com e pela linguagem audiovisual, por um processo de construção que associa a dimensão do manual ao tecnológico e resultará em obras perfectíveis. Se, na modernidade, a imagem passou a ser reproduzível em larga escala, com uma técnica de domínio de poucos, na contemporaneidade, além das imagens, os processos de produção e disseminação também são acessíveis e reproduzíveis em massa, o indivíduo entra e faz parte do circuito de produção, manipulação e publicitação das imagens.

As técnicas empregadas durante a disciplina de Tecnologia Educacional foram trabalhadas em grupo, individualmente e associando a criação manual às possibilidades tecnológicas. Neste caso, destacamos que a experiência da realização ou o processo foi o núcleo central da aprendizagem, porque resultou em novas possibilidades de expressão e prática pedagógica destes estudantes.

Como na oficina do artífice, que tem, no ofício da experiência, o termo “processo” (nesse caso manual), também era visto como uma reaproximação com a construção do conhecimento pela experiência comunicável:

Visto apenas como conceito, em que implica o ofício da experiência? Nós nos concentraríamos na forma e nos procedimentos – vale dizer, em técnicas de experiência. (...) A ideia da experiência como ofício contesta o tipo de subjetividade que prospera no puro e simples processo de sentir. Naturalmente, é uma questão de pesos e medidas; as impressões constituem a matéria-prima da experiência, mas apenas isto: matéria-prima. (SENNETT, 2009, p. 322)

Assim, se retornarmos à lógica da oficina do artífice, o conhecimento que era uma experiência significativa, na qual o artesão articulava todos os sentidos na sua construção, pressupõe que um aprendizado somente pela linguagem oral e/ou textual apresentaria dificuldades, limitações para abarcar todos os elementos que o conhecimento da construção artesanal exigia, destarte a imagem associada às demais linguagens propicia uma experiência diferenciada:

O trabalho artesanal cria um mundo de habilidade e conhecimento que talvez não esteja ao alcance da capacidade verbal humana explicar. (...). Aqui temos um limite, ou talvez mesmo o limite humano fundamental: a linguagem não é uma ferramenta espelho adequada para os movimentos físicos do corpo humano. (...). Uma solução para os limites da linguagem consiste em substituir a palavra pela imagem. (SENNETT, 2009, p. 111)

A imagem-aprendizagem se caracterizaria, nessa dimensão simbólico-estética, como uma experiência significativa e de fruição do fazer na educação por meio da linguagem audiovisual, que, como linguagem, ao mesmo tempo em que possui um conhecimento específico, propicia uma possibilidade de construção da narrativa.

A reprodutibilidade processual significa ir para além da primeira dimensão da imagem-aprendizagem e considerar a experimentação da linguagem audiovisual como uma possibilidade de (des)construção e leitura crítica da narrativa no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a linguagem audiovisual figura como processo significativo e construído a partir da vida dos educandos, transformando narrativas audiovisuais em experiências diversificadas com o conhecimento, independentemente da disciplina, se ficcional ou documental, e compreenderia tanto a produção como os procedimentos da análise fílmica durante e pós-processo de construção.

Ao articular as dimensões narrativo-reflexiva e simbólico-estética, a produção de imagens vislumbra que este fazer está associado a um conhecimento específico da linguagem audiovisual, o processo se direciona à centralidade da ação educativa e agrega a este fazer uma visão crítica. “Já se disse que o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar. Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não é pior que um analfabeto?”. (BENJAMIN, 1994, p. 107).

A imagem perfectível também deve ser acessível aos nossos estudantes e professores, pois produzir suas imagens significa tanto participar de um mundo de visibilidade como também contestar as imagens que historicamente nos foram impostas, os modelos culturais imagéticos, a edição das narrativas, a versão da história pelos vencedores:

Se o característico da cidadania é estar associada ao reconhecimento recíproco, isto passa decisivamente hoje pelo direito de informar e ser informado, de falar e ser escutado. (...). Daí que uma das formas mais flagrantes de exclusão da cidadania situe-se justamente aí, na expropriação do direito de ser visto, que equivale ao de existir/contar socialmente, tanto no terreno individual como no coletivo, no das maiorias como das minorias. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 107)

Assim, no âmbito da educação, a imagem poderia se constituir como imagem-aprendizagem, na medida em que as experiências de visualidade tornam-se significativas aos educandos, em termos de identificação, possibilidade de produção e leitura crítica. Parafrazeando Benjamin, o analfabeto do presente não é só quem não sabe escrever, e sim quem não sabe produzir as suas imagens, fixas ou em movimento.

## **2.5 A dimensão da linguagem**

Durante a pesquisa, consideramos e tratamos a linguagem audiovisual como um conhecimento específico, por meio do qual é possível (re)pensar formas de expressão na educação, tanto por intermédio de fragmentos de narrativas significativas como associados às questões da estética filmica na perspectiva da reprodutibilidade processual. Esta estrutura proposta de reflexão sobre a imagem-aprendizagem tem na dimensão da linguagem audiovisual o seu entrelaçamento dinâmico e constitutivo.

Como já referimos anteriormente, a questão temporal é de suma importância para compreender os deslocamentos possíveis com a linguagem audiovisual, por exemplo, os registros aleatórios, realizados no cotidiano, de imagens em movimento, que são captadas espontaneamente e na lógica cronológica do tempo. O tempo diegético é diferente do tempo cronológico. Muitas vezes, quando estamos captando diretamente um acontecimento em tempo cronológico, não percebemos as possibilidades que o tempo diegético tem de transformação do fragmento em narrativa. Podemos compreender a diegese como os acontecimentos restritos a um determinado espaço-tempo:

Diegese - ação temporal do filme, ou seja, existe sempre que houver mudança de tempo, longa ou curta, na estrutura do filme. Exemplo de diegese curta: sempre que há um corte de um plano para outro, subentende-se um determinado espaço de tempo. Exemplo de diegese longa: quando, de um plano para outro, a ação se passa em dias, semanas, meses ou mesmo anos. (RODRIGUES, 2007, p. 25)

Mas a diegese também se refere aos aspectos da narrativa:

O termo diegese, próximo, mas não sinônimo de história (pois de um alcance mais amplo), designa a história e seus circuitos, a história e o universo fictício que pressupõe (ou pós-supõe), em todo o caso, que lhe é associado. (VANOYE, 1994, p. 40)

O tempo cronológico em que vivemos no presente perfaz uma narrativa contínua, que permite à singularidade compreender sentidos que a outrem poderão ser incompreensíveis. Assim, se gravarmos determinado momento de um *show*, por exemplo, aos olhos de outro que não está contextualizado com a imagem – quando aconteceu, como aconteceu –, esse momento terá um sentido totalmente diferente de quem o captou.

Durante mais de um século, adaptamos a forma de expressão dessa linguagem, nos apropriamos de sua diegese, seus planos e movimentos, sonoridades, e os tons de iluminação, mas a questão é se a compreendemos ao ponto de entender simbolicamente estas nuances para então nos expressarmos por meio dela de forma significativa. Os exercícios práticos exploram também este conhecimento anterior dos estudantes e professores, entretanto, para se chegar ao dispositivo, é necessário, no mínimo, uma fala geral sobre a linguagem audiovisual antes. A partir dos conhecimentos dos estudantes e de informações mais técnicas, criamos uma vinculação entre os saberes oriundos do contato anterior com a imagem em movimento e os fundamentos da linguagem audiovisual.

Certamente, não almejamos uma formação completa e complexa acerca da linguagem. Não estamos formando profissionais do cinema, da televisão e das novas mídias audiovisuais, e sim professores. E, da mesma forma que o objetivo das licenciaturas não é formar escritores, e sim professores de literatura, pintores ou desenhistas, mas docentes de artes visuais, etc., para o profissional em educação também é necessária a formação sobre as visualidades de forma específica (como na licenciatura em cinema da UFF) ou generalista (como na formação realizada na FE/UnB).

Assim, observamos que as experiências de formação audiovisual da turma de Oficina de Vídeo (FE/UnB, 2008/2) e Tecnologia Educacional (FE/UnB, 2014/2) foram distintas. A primeira recebeu uma formação um pouco mais completa (cerca de 4 aulas) e obteve como resultado uma obra com preocupações simbólico-estéticas maiores que o segundo grupo, com uma formação mais aligeirada, de uma aula em sintonia com a linha proposta dos dispositivos, que permite uma visão mais fragmentada da linguagem. São propostas

diferenciadas e podem ser aplicadas pelo professor conforme as necessidades educativas específicas dos grupos trabalhados.

Os fundamentos da linguagem audiovisual tratados com os estudantes da disciplina de Tecnologia Educacional abordaram os aspectos da identificação projetiva (identificação do espectador com o olhar do personagem como seu, bem como com a diegese da narrativa), estruturação e ordenação dos planos, movimentos, ângulos e demais componentes da imagem.

Ressaltamos que a identificação também está vinculada à impressão de realidade que o cinema apresenta e faz com que seja possível ao espectador abstrair que está racionalmente sentado assistindo a uma projeção, e vivenciar a situação posta como se de fato estivesse presencialmente ali, mas com um distanciamento oportuno. Presença e ausência simultaneamente. Assim, a impressão de realidade também está relacionada à condição do cinema de estar no presente da percepção e da consciência do espectador:

O cinema reproduz a realidade. (...) A realidade não é mais que cinema em estado de natureza, daí resulta que a primeira e principal linguagem humana pode ser considerada a própria ação: enquanto relação de representação recíproca com os outros e com a realidade física. (PASOLINI, 1982, p. 162)

A composição de planos, no caso específico das imagens em movimento, é formada por enquadramentos (seleção daquilo que será filmado/gravado), que se traduzem nos tipos de planos (abertos, como o plano geral, ou fechados, como o *close*) e sequências (conjunto de planos que tem unicidade pela narrativa, ou pelo espaço-tempo). Os planos são as menores unidades de um filme e podem ser definidos pelo ligar e desligar da câmera, são a escolha daquilo que vou mostrar ou ocultar. Se quero mostrar o local, faço isso com um grande plano geral, mas, se quero mostrar a expressão do rosto de alguém, gravo um *close*.

Figura 19 – Planos do filme *Meu Amigo Nietzsche*



Um conjunto de planos é uma sequência. Os movimentos de câmera mais conhecidos são: a *panorâmica*, quando a câmera se movimenta sobre seu eixo, para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda; o *travelling*, quando a câmera acompanha algum deslocamento específico; e o *zoom*, que é um movimento, proporcionado pela lente da câmera, de aproximar ou afastar sem deslocamento físico do equipamento. Os deslocamentos da imagem são fundamentais para criar a ilusão do movimento e acompanhar um personagem, já a angulação direciona o nosso olhar pela tela, olhamos a cena de baixo para cima (*contraplongée*), de cima para baixo (*plongée*), em um ângulo reto (no nível dos olhos), etc.

A articulação de todos esses elementos visuais com os sonoros concretiza-se na montagem, como etapa em que a narrativa audiovisual se constitui a partir de uma determinada ordenação das cenas e sequências até a finalização da obra. A montagem também articula os espaços vazios, as elipses, e aprofunda a impressão de realidade. Uma elipse é um vácuo temporal autoexplicativo: uma mulher liga um carro e, na cena seguinte, está abrindo uma porta; não é necessário gravar todo o trajeto, a elipse nos diz que ela já terminou o percurso.

Para discutir sobre a ordenação dos elementos da linguagem audiovisual, vamos analisar a montagem de uma das sequências do filme *Meu Amigo Nietzsche*, na qual o personagem Lucas questiona a mãe: LUCAS: “Deus existe?”. A mãe evangélica leva o

menino no culto, onde ele passa por um ritual. PASTOR: “Libertar a mente da criança de toda a escuridão”. Depois do culto, mãe e filho se deslocam por uma rua escura para casa. De: 9min13s até 10min13s, exatamente um minuto de deslocamento, imagens e diferentes texturas:

**Figura 20 – Planos do filme *Meu Amigo Nietzsche***



Nessa sequência (conjunto de planos), observamos que Lucas está em um plano próximo (altura dos ombros), sua mãe aparece no plano seguinte, em um plano médio (altura da cintura). Sabemos que é dia pela iluminação que entra pela janela. Acontece uma elipse, em plano geral, identificamos a fachada de Igreja da Assembleia de Deus à noite, com um corte para um plano próximo de Lucas, a imagem vai abrindo em um movimento de *zoom* até enquadrar o pastor e a mãe do menino. Quando o movimento de câmera para, há um corte para um contraplano, que enquadra as três figuras ao fundo. Os próximos dois planos alternam entre a visão da plateia e planos mais fechados nas figuras principais da cena.

Figura 21 – Planos do filme *Meu Amigo Nietzsche*

A saída do templo é gravada em um plano geral (bem aberto), no qual mãe e menino se aproximam e passam pela câmera. Assim, inicia-se um movimento de *travelling* (neste caso, porque a câmera acompanha o personagem), que segue o deslocamento dos dois personagens por um caminho muito escuro. Nesta sequência, a iluminação tem um efeito especial: mal percebemos os personagens, a sensação é a de um deslocamento de duas sombras ofegantes, percebemos que estão em deslocamento, que é noite, não há outras pessoas, movimentos ou sonoridades na rua, somente mãe e menino que caminham rapidamente por uma câmera que vai escurecendo cada vez mais até deixar os personagens na penumbra.

Figura 22 – Planos do filme *Meu Amigo Nietzsche*



Nos últimos planos da sequência do caminho de Lucas e de sua mãe, a iluminação vai retornando sutilmente, focada em partes dos personagens. Em um dado momento, eles interrompem a caminhada, a câmera também interrompe o movimento e fica posicionada enquadrando (plano de conjunto) a mãe, que fala com Lucas. Os personagens reiniciam a caminhada em direção ao fim da rua, mas a câmera já não os acompanha mais em *travelling*, fica parada até os personagens saírem de quadro.

A linguagem audiovisual é a linguagem da reprodutibilidade técnica sob o princípio da perfectibilidade e que, das salas de cinema, entrou nas casas pela televisão, até encontrar os indivíduos separadamente, com a internet. “O cinema faz-nos vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência, e por outro assegura-nos um grande e insuspeitado espaço de liberdade” (BENJAMIN, 1994, p. 189). A reprodutibilidade da imagem foi se constituindo como uma memória dos tempos modernos, a princípio físicas, em rolos e fitas, e hoje virtualizadas em nuvens.<sup>34</sup>

Potencialmente, as fronteiras físicas do conhecimento se transformaram pelos avanços tecnológicos, de acesso, de novos formatos, aplicativos, sistemas, etc., ou seja, a ação de conhecer é menos afetada por uma fronteira física, e mais por um limiar virtualizado. Uma

<sup>34</sup> A nuvem é uma memória virtual que se utiliza das capacidades de armazenamento de computadores e servidores compartilhados e interligados por meio da internet. A ideia é que o usuário possa acessar os dados armazenados na nuvem de qualquer computador, em qualquer lugar.

questão que permeia, na atualidade, o sistema educativo e a práxis pedagógica, mas que tem uma particularidade específica em relação à imagem-aprendizagem.

Da mesma forma que as linguagens oral e textual encontraram seus espaços no contexto educacional, a linguagem audiovisual ainda procura uma conexão de sentidos que extrapole o olhar estético da lógica do espectador (fruição) ou instrumental (apoio ao professor). A imagem-aprendizagem constitui-se como forma de experiência significativa com o audiovisual, por articular o exercício do visionamento, do simbólico-estético e da linguagem.

### CAPÍTULO 3 - Narrativas sobre cinema e educação

*O homem existe – ‘existere’ – no tempo.*

Paulo Freire<sup>35</sup>

Benjamin escreveu, na sétima tese do conceito de história, sobre a possibilidade de se “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p. 225) e com um olhar distanciado, que situaria o historiador (neste caso o pesquisador) ao lado dos vencidos, dos explorados. As constatações do autor sobre uma necessária leitura crítica sobre a arte, em especial os monumentos da cultura, resultantes, muitas vezes, de ações de dominação e guerra e/ou construídos pelos pobres e/ou escravos. Nessa concepção, a educação, que também pode existir como instrumento de transmissão da cultura e da ciência oficial, ao mesmo tempo não está apartada das condições e contradições sociais e políticas que a constituem e a organizam.

A educação que propõe uma leitura a contrapelo do mundo ou, como propôs Paulo Freire, “uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica” (FREIRE, 2011b, p. 113), não pode ignorar as falas e os conflitos dos educandos. Assim, a disciplina de Tecnologia Educacional (2014) foi um fio condutor para reflexões que tecemos sobre as narrativas imagéticas e as dimensões da imagem-aprendizagem a partir da educação, em um contexto de análise crítica.

O contexto, de formação docente com um grupo de estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB, suscitaria outras questões em sala de aula, em direção à aplicabilidade de tais conhecimentos da imagem-aprendizagem. Esses pontos não foram ignorados, porque, em certa medida, também compõem esta pesquisa. Portanto, foram organizados, a partir dos debates e diálogos com os estudantes, três macrocampos de análise: tempo e espaço do cinema na escola; seleção dos filmes; e formação continuada de professores.

Como tais reflexões compreendem um estudo muito mais complexo que o possível nesta pesquisa, optamos pela construção por meio da narrativa em diálogo com quatro especialistas, que partem de pontos de vista diferenciados, com concordâncias e discordâncias. A estes especialistas também propusemos uma reflexão sobre o nosso objeto de estudo em dois pontos específicos: as dimensões e os sentidos da imagem-aprendizagem.

---

<sup>35</sup> FREIRE, 2011b, p. 57.

Laura Maria Coutinho trabalhou por 36 anos como docente e pesquisadora da Faculdade de Educação da UnB, graduada em audiovisual, mestre e doutora em educação, desempenhou inúmeras funções entre cargos de direção, coordenação, consultorias, produção de filmes didáticos, documentários, etc. Coordenou o desenvolvimento e a implementação do Laboratório de Audiovisual da FE/UnB, atuando em pesquisas “com a utilização de filmes, linguagem cinematográfica, imagens arquetípicas e mitologia em processos terapêuticos e educacionais”.<sup>36</sup> Laura nos apresenta uma fala sobre a história da FE/UnB com formação docente para e com o cinema e a linguagem audiovisual.

Marialva Monteiro é a fundadora da Organização não governamental Cineduc – Cinema e Educação – e uma das pioneiras em formação de linguagem cinematográfica para professores, crianças e jovens no Brasil; já em 1970, ela organizou uma formação para docentes brasileiros com o apoio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), tendo como convidado o Sr. Luis Campos Martinez.”Este senhor havia criado um projeto pioneiro sobre ensino de cinema para crianças chamado PLAN DENI” (MONTEIRO, Entrevista, 2015), assim surgia o CINEDUC, referência para muitos projetos de cinema e educação no país.

Cezar Migliorin é docente e pesquisador vinculado à Universidade Federal Fluminense (UFF). Responsável pela coordenação e implementação do Projeto Inventar com a Diferença em 2012 e 2013, quando era o Chefe do Departamento de Cinema e Vídeo e Coordenador do Laboratório Kumã de pesquisa e experimentação em imagem. Atualmente está desenvolvendo pesquisa pós-doutoral em Londres com bolsa da Capes na Universidade de Roehampton.

Rosa Helena Mendonça é mestre e doutora em Educação, respectivamente, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1998) e pelo ProPEd/UERJ (2014), trabalha como “Especialista Educacional da Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto (ACERP), na TV Escola (MEC)”.<sup>37</sup>

Nas primeiras questões, as entrevistas trataram de pontos específicos afetos a cada um dos entrevistados, seja a experiência na formação de professores da FE/UnB, de Laura Maria Coutinho, seja o histórico do Inventar com a Diferença, com Cezar Migliorin, a criação do projeto que foi pioneiro em formação audiovisual no Brasil – o Cineduc –, como nos contou Marialva Monteiro, e o programa televisivo mais antigo em exibição de formação docente – o

---

<sup>36</sup> Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4708669H6>>. Acesso em: 10 maio 2015.

<sup>37</sup> Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4792124Z3>>. Acesso em: 10 maio 2015.

Salto para o Futuro –, com Rosa Helena Mendonça, tais questões estão registradas na entrevista completa e são fundamentais também para compreender a caminhada de cada um dos entrevistados e o porquê de sua participação neste trabalho.

Os pontos que iremos analisar das entrevistas, neste Capítulo, dizem respeito às questões estruturantes da relação da imagem-aprendizagem com a educação. Nos Capítulos anteriores, abordamos possíveis formas de refletir sobre a linguagem-audiovisual enquanto forma de conhecimento e de aprendizagem, o desenvolvimento de práticas diferenciadas e os elementos que constituem a imagem-aprendizagem para atuar na construção de narrativas escolares na contemporaneidade.

Entretanto, o desenvolvimento do cinema e da linguagem audiovisual na educação, em especial, nas escolas públicas brasileiras, apresenta uma série de particularidades, como refletir qual o tempo e o espaço do cinema na escola, bem como sobre o acesso aos filmes e quais obras utilizar, as problemáticas que envolvem a formação docente, as dimensões de trabalho e os sentidos da imagem-aprendizagem. Essas questões serão conduzidas por meio das narrativas dos entrevistados, com reflexões, problematizações e proposições de caminhos para a implementação da imagem-aprendizagem no ambiente escolar.

### **3.1 O tempo e o espaço do cinema na escola**

Qual é o tempo e o espaço do cinema na escola? Certamente um tema de muito fôlego, para o qual caberiam pesquisas específicas. Neste trabalho, levantaremos algumas questões em um diálogo com nossos quatro entrevistados e em conexão com nosso objeto: a imagem-aprendizagem. Preliminarmente, é necessário considerar que a escola tem uma temporalidade e uma espacialidade peculiares. Em relação ao tempo, especificamente no caso brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece, para a Educação Básica, no artigo 24, inciso I, que: “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” ( Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996). A lei disciplina que o calendário escolar anual será composto pelo mínimo de 800 horas e 200 dias letivos.

Nesse tempo, os currículos deverão estar organizados, segundo esta mesma lei, como trata no artigo 26, por uma “base nacional comum”, mas com uma complementação regional. E dispõe, em seu parágrafo primeiro, que: “os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento

do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. (BRASIL, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 1996. DOU, Poder Legislativo, 20 dez. 1996, Seção 1, p, 27833).

Além disso, desde 1996, a LDB sofreu inúmeras alterações, como a inclusão das “expressões regionais” no ensino da arte (Redação dada pela Lei n.º 10.328, de 12.12.2001), da música como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular” (Incluído pela Lei n.º 11.769, de 18.08.2008.) e do ensino obrigatório sobre História e Cultura Afro-Brasileira (Incluído pela Lei n.º 10.639, de 9.1.2003) e, mais recentemente, o parágrafo oitavo disciplina que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.” (Incluído pela Lei n.º 13.006, de 2014).

O Conselho Nacional de Educação, no Parecer CNE/CEB N.º 7/2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, traz, além dos aspectos da permanência (tempo cronológico) e de conteúdos/saberes (tempo das disciplinas), um debate sobre uma questão fundamental, principalmente para a organização temporal da escola pública: a inclusão social e os distintos tempos de aprendizagem:

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado. (BRASIL, 2013, p. 14)

Essas questões preliminares são importantes para contextualizar a complexidade de se refletir sobre o tempo do cinema na escola. Na educação, há o tempo formal a ser cumprido, em um calendário cada vez mais rígido e com inclusões cada vez maiores de novos componentes curriculares, todas para serem encaixadas nos 200 dias letivos anuais. A primeira reflexão que propomos é sobre os tempos do cinema e os tempos da educação. Para Laura Maria Coutinho, são temporalidades diferentes, mas possíveis:

O cinema e a escola (...) trabalham com temporalidades diferentes, (...) as classes iniciais não, mas quando você entra (...) no ensino fundamental, que (...) tem as disciplinas mais recortadas, [tem] o problema do tempo.

Normalmente, uma disciplina tem 50 minutos e o filme tem duas horas, o longa-metragem, os curtas, não. Mas (...) ainda assim é possível (...) organizar um tempo na escola para que o cinema seja visto. Hoje (...) tem até uma lei (...) nova (...) de obrigatoriedade das escolas, de duas horas mensais. Eu acho que, se a grade curricular se organizar em todas as escolas com duas horas mensais de cinema, é possível (...) fazer coisas muito interessantes. (...). Tem uma série de horas disponíveis na escola, e (...) não se perde tempo vendo filme, isso é uma coisa importante também. A gente não perde tempo vendo filme na escola, a gente ganha muito tempo, mas para isso (...) tem que ter, claro, um professor que saiba minimamente a potencialidade que ele tem na mão ali, porque (...) qualquer filme (...) se presta à função pedagógica, desde que (...) saiba explorar da forma mais interessante possível. (COUTINHO, Entrevista, 2015)

Laura trata da prática do cinema na escola: primeiro sobre as temporalidades distintas entre os filmes e períodos escolares, principalmente após o ciclo inicial da alfabetização, quando os estudantes começam a ter aulas diferenciadas por disciplinas, períodos e professores, e também sobre os tempos do docente, pois, em muitas escolas, o tempo de assistir a um filme é o mesmo em que o professor realiza outras tarefas, ou ainda, o cinema é utilizado para cobrir a falta de um profissional. Mas, com a alteração na LDB, uma nova reflexão é necessária: como as duas horas mensais de cinema brasileiro serão organizadas no tempo da escola? Não mais na lógica do extra ou da problemática do tempo do filme, agora – por força da lei –, as escolas deverão pensar em uma temporalidade específica para o cinema e como será este caminho de construção. Para Cezar Migliorin, não é a obrigatoriedade de uma lei que levará a essa reflexão ou uma decisão de governo imposta às escolas:

Eu acho que essa resposta não pode ser dada por nenhum Governo, por nenhuma Secretaria de Educação. (...) Por nenhum Órgão que legisle, porque (...) a pior coisa que pode acontecer para o cinema na escola e ele ser imposto. (...). Eu não concordo com a Lei (...) nova. (...). Eu acho (...) um equívoco (...). Acho que é tapar o sol com a peneira. Mas bem, (...) uma vez que ela existe, a gente precisa dar condição para que a escola use isso da melhor maneira possível. (MIGLIORIN, Entrevista, 2015)

Nessa perspectiva, a questão da inserção de uma proposta de imagem-aprendizagem no ambiente escolar poderia partir de alguns pressupostos relacionados ao currículo, ao projeto político-pedagógico da escola, por debates com a comunidade escolar, integrando discussões entre os sistemas de ensino e as Universidades, etc. A implementação da lei pode ser uma oportunidade para criar e construir acúmulos nos sistemas de ensino. Entendemos que a questão do cinema ou mesmo da produção audiovisual não poderia estar isolada de um debate maior acerca de seus sentidos de entrada e permanência nas propostas escolares. Em

especial, na reflexão em direção ao currículo, pois “a importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional”. (SACRISTÁN, 2013, p. 24). E, para ter essa expressão, necessitará de tempos de diálogo entre os atores do processo educativo.

O debate sobre a questão do tempo não está restrito ao âmbito da exibição e à relação entre os tempos do cinema e os tempos da escola. A temporalidade que envolve a produção audiovisual também perpassa a reflexão da imagem em movimento como um conhecimento específico. Para a fundadora do Cineduc, Marialva Monteiro, poderíamos pensar em um tempo e uma organização curricular próprios para contemplar o cinema na escola:

O mesmo tempo que é dedicado às aulas de educação artística com música, artes plásticas e teatro. Creio que até nas aulas de filosofia no Ensino Médio poderia se incluir o cinema. Precisamos acabar com o terrível lema do exibidor Luiz Severiano Ribeiro, que criou a frase: “cinema é a maior diversão”. Cinema nunca será só diversão. (MONTEIRO, Entrevista, 2015)

As questões aqui levantadas sobre os tempos da imagem em movimento na educação, em especial nas escolas, compõem um conjunto de debates essenciais para abrir possibilidades e potencialidades desta linguagem enquanto exibição ou produção, bem como a percepção de formas de existir do cinema na escola, seja em sala de aula, seja de forma transdisciplinar, etc. Mas, ao se pensar sobre as temporalidades, também é necessário problematizar as questões do espaço dos filmes na educação. O cinema se configura como um espaço de representação do outro durante o processo de visionamento de obras, o que compõe uma parte fundamental da compreensão dos sentidos das obras filmicas no contexto da educação. Cezar Migliorin reflete sobre um tempo e um espaço mais transdisciplinar e dialogado com a comunidade escolar:

A exigência que a gente deveria ter é que o Estado, as Universidades, as Secretarias, etc. deem condição para que as escolas se apropriem das possibilidades do cinema. E (...) tendo projetos como o Inventar ou outros (...). É (...) tendo instrumentos para que os professores se apropriem, para que eles possam incrementar os debates em torno dos filmes, os debates não fiquem apenas em uma (...) dimensão conteudística. Que as escolas tenham possibilidade de produção, produção que tem um viés (...), que é da própria experiência de construção de si, da comunidade com o cinema, mas ao mesmo tempo, construção, porque, às vezes, é o modo de você empoderar uma turma que vai fazer um filme, e discutir o lixo que não é recolhido no bairro, etc., (...) é preciso dar condições para que as escolas se apropriem, inclusive, isso tem que passar pelo desejo da escola, dos professores, dos alunos. (...). Não há necessidade nenhuma de o cinema ser imposto às

escolas. (...). Se ele é imposto (...) vai se tornar burocratizado, (...) tem coisas demais impostas nas escolas. (MIGLIORIN, Entrevista, 2015)

Por outro lado, os espaços da escola instituem certa materialidade às concepções e práticas da educação, organizam formas de acesso, possibilidades e potencialidades e, para além dos muros da escola, fazem parte de um contexto específico de uma comunidade escolar. Os espaços a que temos acesso e estamos sujeitos também sugerem as visualidades que nos conectam e que fazem sentido aos estudantes, sua realidade de vida, as contradições a que estão expostos.

O espaço, no sentido do lugar/local do cinema nas escolas, propõe outras questões estruturantes e garantidoras da possibilidade de construção de práticas efetivas com o audiovisual na educação. A escola pode oferecer uma série de espaços, como sala de aula, sala de audiovisual, biblioteca, multimeios, pátio, quadra, laboratório de produção audiovisual etc., e, fora da escola, existem outros potenciais espaços: praças, pontos e centros de cultura, salas comerciais de cinema, museus, entre outros. Existem também projetos e programas nos quais o cinema vai à escola ou a escola vai ao cinema, como os cineclubes organizados nas unidades escolares com incentivos de fomento do programa Mais Educação, do MEC, em que o macrocampo de cultura, artes e educação patrimonial traz o item relativo aos cineclubes:

Cineclube – Produção e realização de sessões cinematográficas, desde a curadoria à divulgação (conteúdo e forma), técnicas de operação dos equipamentos e implementação de debate. Noções básicas de distribuição do equipamento no espaço destinado a ele, de modelos de sustentabilidade para a atividade de exibição não comercial e de direitos autorais e patrimoniais, além de cultura cinematográfica – história do cinema, linguagem, cidadania audiovisual. (BRASIL, 2014, p. 25)

Entre o período de 2010 e 2014, obtiveram a solicitação de cineclube aprovada pelo MEC 3.852<sup>38</sup> escolas públicas brasileiras. O estado do Maranhão obteve o maior número de projetos, em 493 escolas. Do total de solicitações, 1.736 foram de escolas no campo e 3.091 em escolas municipais. Nos gráficos abaixo, podemos observar uma certa irregularidade entre as solicitações de projetos aprovados por UF. O crescimento das solicitações também apresentou uma leve queda entre 2013 e 2014, justamente em um período em que se debatia a inclusão na LDB da obrigatoriedade de exibição de filmes nacionais nas escolas.

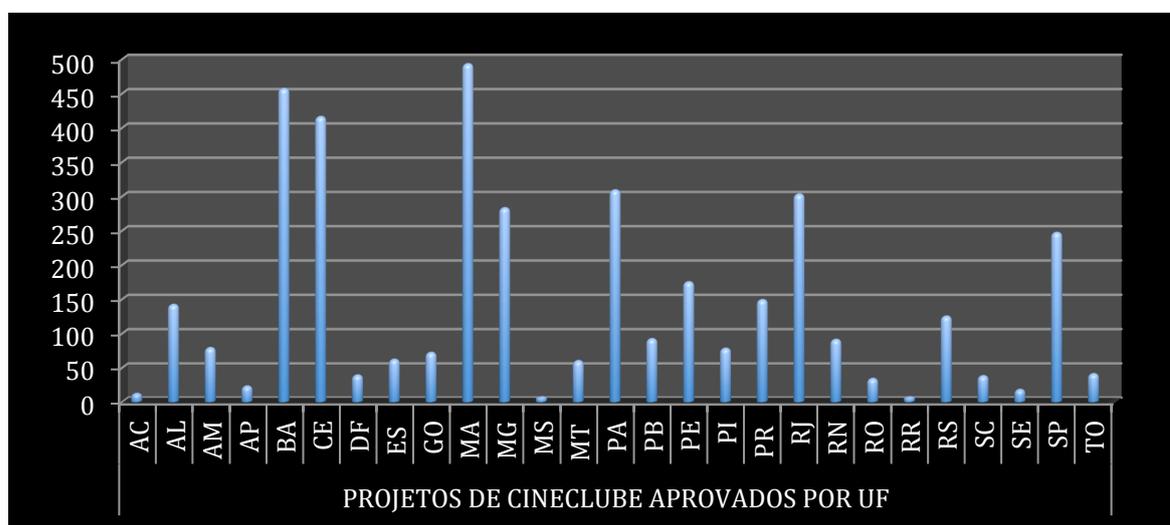
---

<sup>38</sup> A tabela completa com a distribuição de projetos por UF está disponível no Anexo 7.

As escolas rurais aprovaram 45% das solicitações e, no Censo da Educação Básica de 2014, observamos que as escolas do campo representam apenas 21% do total de escolas públicas municipais e estaduais, perfazendo 30.758 unidades escolares, em comparação às escolas urbanas, que registraram 117.794 unidades. O elevado número de solicitações no campo poderia ser associado à falta de espaços de exibição de filmes nestas localidades, entretanto seria necessária uma investigação específica para confirmar esta avaliação.

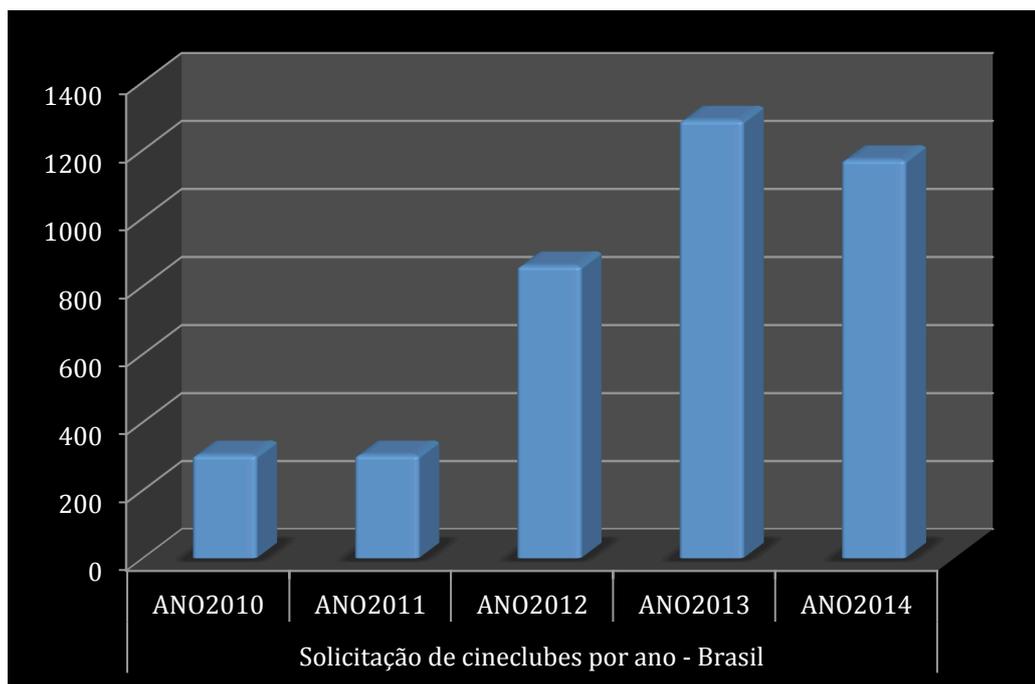
Para esta pesquisa, os dados apresentados<sup>39</sup> demonstram que existe um grande potencial de trabalho a ser realizado nas escolas públicas de Educação Básica, pois apenas 3% destas unidades foram contempladas com cineclubes.

**Tabela 1 – Distribuição de Projetos de Cineclube Aprovados por UF**

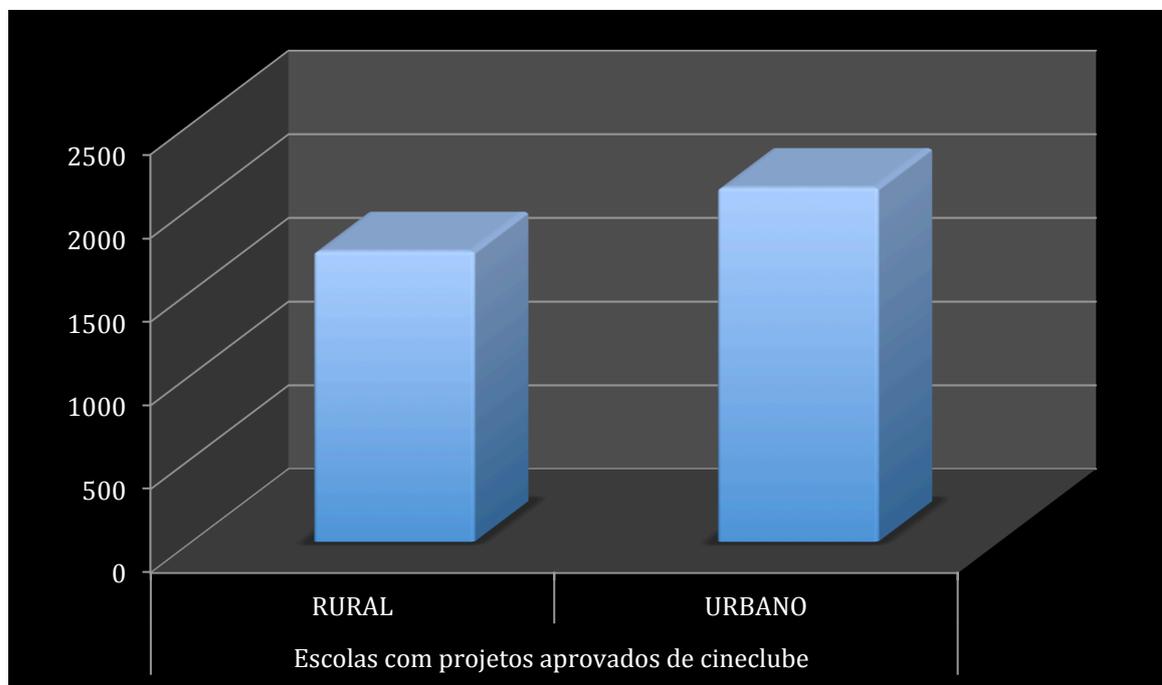


Fonte: Ministério da Educação.

<sup>39</sup> Fonte: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Sistema eletrônico do serviço de informação ao cidadão: Relatório gerado a partir do protocolo de solicitação n° 23480008302201561. 2\_Cineclube\_planos\_aprovados\_GAB\_SEB . 2014. Brasília: CGU, 2015.

**Tabela 2 – Distribuição de Projetos de Cineclube Aprovados por Ano**

Fonte: Ministério da Educação.

**Tabela 3 – Distribuição de Projetos de Cineclube entre Escolas Rurais e Urbanas**

Fonte: Ministério da Educação.

As variáveis que compõem o tempo e o espaço do cinema na escola também estão relacionadas às concepções do projeto político-pedagógico em desenvolvimento nas unidades escolares, às suas características e particularidades regionais e locais, possibilidades de investimento, adequação ou criação de espaços e tempos de visionamento e práticas com a linguagem audiovisual, em especial, na Educação Básica.

Segundo Rosa Helena Mendonça:

O tempo e o espaço do cinema e da linguagem audiovisual na escola, de uma certa maneira, ele está muito relacionado ainda com a experiência de cinema fora da escola. (...). O tempo e o espaço dentro da escola ainda é uma tarefa difícil (...). Eu já estou fora de escola há mais de dez anos, mas (...) percebo, às vezes, conversando com os colegas as mesmas questões, do aparelho que está trancado em uma sala, das aulas que têm 50 minutos e você não consegue equacionar com o dia a dia. Então ainda me parece que essa experiência está ligada à iniciativa dos professores com as próprias vivências que eles têm de cinema e os alunos têm. (MENDONÇA, Entrevista, 2015)

A experiência da disciplina de Tecnologia Educacional (2014) ocorreu na sala de vídeo da FE/UnB, um espaço equipado com televisor, projetor, DVD e que dispõe de um Laboratório de Audiovisual com três técnicos capacitados e experientes tanto em captação como em edição não linear (edição de imagens em plataformas digitais), com a opção de edição em equipamento em diferentes vertentes tecnológicas (Mac ou PC). Além do espaço, o tempo previsto para a disciplina (quartas-feiras das 14h às 17h50) foi adequado às necessidades, tanto de visionamento como de produção audiovisual. Portanto, as reflexões que tecemos no primeiro e no segundo Capítulos desta pesquisa aconteceram em um ambiente em que as variáveis temporais e espaciais foram favoráveis às análises implementadas.

Segundo dados disponíveis do relatório do Censo Escolar de 2013, “dos alunos do Ensino Fundamental da rede pública, 75,7% estão em escolas que possuem biblioteca ou sala de leitura; 80,6% em escolas com laboratório de informática; 82,3% em escolas com acesso à internet; 61,4% em escolas com quadra de esporte (INEP, 2014, p. 33).

Embora o cenário de experimentação da disciplina de Tecnologia Educacional (2014) tenha apresentado as condicionantes de tempo e espaço favoráveis à prática, não ignoramos que a maioria das escolas enfrentaria dificuldades para o desenvolvimento pleno, em condições ideais, entretanto tais exercícios poderiam ser adaptados às condicionalidades existentes, como a captação de imagens via celulares, a edição nos computadores disponíveis com programas menos sofisticados, a projeção em sala de aula, nas quadras, etc. Além de

acesso a políticas públicas de aquisição de equipamentos, montagem de acervo filmico, desenvolvimento de projetos como o Mais Educação (MEC), Mais Cultura nas Escolas (MEC/MINC), entre outros projetos de âmbito distrital, estadual e municipal ou o desenvolvimento de projetos próprios das unidades escolares.

### 3.2 Qual cinema?

Além das questões de tempo e espaço, o cinema na escola demanda um debate sobre a exibição. Qual cinema? Que cinema é esse que deve fazer parte da escola? Quem deveria escolher os filmes: o Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais e Municipais, os docentes, os alunos, a comunidade escolar? E quais filmes deveríamos escolher? O cinema de fruição? Educativos? Somente nacionais? Fora do circuito estadunidense? O *blockbuster*?<sup>40</sup> O cinema pelas escolas de arte? Por continentes? Qual o cinema que entra e vai entrar nas escolas?

Quando realizamos o planejamento da disciplina de Tecnologia Educacional, optamos somente por produções brasileiras, que trouxessem sentido a uma aula que tratava de práticas pedagógicas de cinema, de exercícios práticos com a linguagem, com a câmera ou de visionamento, e que, ao mesmo tempo, tratasse de temas e de representações filmicas de identidade nacional. O perfil da pesquisadora e professora da disciplina contempla formação e experiência profissional na área de cinema e educação, com prática em desenvolvimento de projetos audiovisuais em escolas. Mas, em relação ao professor da escola pública, vamos considerar<sup>41</sup> que, em geral, estes profissionais, além de não terem formação específica para a prática pedagógica com o audiovisual, têm pouco acesso a outros filmes além do circuito de TV (aberta e/ou fechada) e do cinema comercial, ou seja, têm um contato privilegiado com os filmes produzidos pelos grandes estúdios, os quais detêm espaço tanto na grade de TV como nos cinemas. Segundo Laura Maria Coutinho:

Não tem como (...) fugir dessa realidade. O nosso acesso é o cinema americano, (...) o imperialismo americano que se dá pela via do cinema. Mas por que isso acontece? (...). Acontece porque os Estados Unidos (...) têm

<sup>40</sup> Termo utilizado para designar os filmes oriundos dos grandes estúdios estadunidenses.

<sup>41</sup> Não encontramos dados específicos sobre formação audiovisual para professores no Brasil, então apresentamos uma hipótese de que estes profissionais têm pouca relação com práticas audiovisuais nas escolas, a partir da grade curricular de formação das licenciaturas, dos dados de esforço dos professores, bem como pelas baixas condições de renda, que não permitem um grande acesso a bens culturais, neste caso ao cinema como forma de acesso cultural.

consciência do quanto aquela bandeirinha tremulando lá em todo o filme americano (...) constitui uma forma de imperialismo, (...), mas, ainda assim, não há como a gente desconhecer que eles fazem filme muito bem, não tem outro cinema mais forte e mais importante, em que pese todos os demais cinemas, em que pese toda a importância dessa linguagem. Eu acho que o fundamental da gente entender é que cinema americano até filme B é bom, até filme ruim é bom, por quê? Por que eles têm noção da importância de você ter uma visão de país, e aí bate com uma questão que eu acho muito importante, que o Carrière fala, o Jean-Claude Carrière, que é um francês especialista em linguagem audiovisual, é roteirista, enfim, uma pessoa com profundo conhecimento de cinema. (...) "O país que não criar suas próprias imagens, a nação que não criar suas próprias imagens está fadada a desaparecer." O que é isso? É a importância e a força da imagem na constituição dessa concepção de mundo. (COUTINHO, Entrevista, 2015)

O acesso e a procura pelo cinema estadunidense ainda é extremamente representativo no Brasil, das 15 maiores bilheterias de exibição em 2014, encontramos um único filme brasileiro.<sup>42</sup> O mais assistido foi *A Culpa é das Estrelas*, com 6.165.705 espectadores, seguido de *Malévola*, com 5.755.409, e *Rio 2*, com 5.755.409, ambos oriundos de produtoras dos Estados Unidos. O brasileiro *O Candidato Honesto* aparece na 22ª posição, com 2.237.537 espectadores, em uma coprodução da Globo Filmes e associados. Nessa linha de reflexão, Marialva Monteiro exemplifica uma prática de visionamento que intercala o *blockbuster* com filmes nacionais:

É preciso exibir muitos filmes brasileiros de qualidade que eles desconhecem. Mas não deixar de discutir com eles a estética das grandes produções estrangeiras e como é o mercado cinematográfico e as barreiras que o filme brasileiro enfrenta para ser exibido. Num dos últimos cursos que dei para jovens em São Miguel do Gostoso – RN, exibi o filme *Robocop*, dirigido pelo brasileiro José Padilha, filme bastante comercial, mas que rendeu um belo debate, e ainda pude mostrar as pinturas de Francis Bacon (o tríptico de Lucian Freud) que estão no filme. Mas também exibi o filme de Leon Hirszman *Eles não usam Black tie*, que, embora mostre os conflitos e anseios da classe trabalhadora no final dos anos 70, está valendo até hoje, comparando com as manifestações de rua dos anos atuais. Debatemos a estética e os temas. (MONTEIRO, Entrevista, 2015)

A hegemonia de filmes estrangeiros, em destaque os da indústria estadunidense, criou uma referência de cinema e linguagem ao espectador brasileiro, em especial, a cultura da legendagem em português. Segundo Laura Coutinho:

---

<sup>42</sup> Verificar o Anexo 8.

Hoje todas as nossas memórias e o nosso entendimento do mundo passam pelas linguagens audiovisuais, seja da televisão, seja do cinema. Então a dimensão ideológica dessa linguagem é de uma força imensa. O que nós temos que fazer? (...) A gente teria que incentivar as produções, porque (...) além do cinema europeu, africano, enfim indiano, nós temos que trabalhar com o cinema brasileiro, porque é o cinema brasileiro (...) [que] traz esse universo para dentro das escolas, mesmo que seja de produção Globo filmes, (...) porque nós precisamos aprender (...) a ver e ouvir filmes em português, (...) uma das questões fundamentais é que nós vemos filmes legendados, eu tenho casos de alunos (...) que falam: "Ah não, eu não gosto de filme brasileiro, porque não tem nem legenda, filme para mim é em inglês." (...). Para muita gente essa é a realidade (...). Eu acho que o cinema americano é de uma importância tal, porque nenhum cinema faz a crítica da sociedade americana e do cinema americano melhor do que os filmes americanos. Então tudo é possível de a gente aproveitar, (...) o cinema americano, eu não tenho o menor preconceito. Embora, várias vezes as pessoas: "Ah, professora, então você trabalha com a linguagem, com os filmes americanos?". Trabalho com os filmes americanos, (...) os filmes americanos são de excelente qualidade e permitem que a gente veja uma infinidade de coisas, inclusive para criticar os próprios americanos, e a própria hegemonia cultural dos Estados Unidos sobre o resto do mundo. (COUTINHO, Entrevista, 2015)

A inserção de filmes nacionais na escola já representaria uma alteração no ponto de vista do que o espectador brasileiro está acostumado a assistir, e trabalharia também como formação de plateia aos filmes nacionais, em uma perspectiva de visionamento crítico, com reflexões posteriores, e com componentes vinculados ao projeto político-pedagógico, ou mesmo representativos de uma disciplina específica. A inserção do cinema na escola se afasta do polo da diversão e fruição para se aproximar de processos analíticos. Cezar Migliorin, no entanto, traz a este debate, sob a visão da produção cinematográfica nacional, que a questão da escolha dos filmes oferecidos às escolas passará necessariamente por um debate político e econômico, com interesses de grandes produtoras, as quais poderão desfrutar de vantagens comerciais com este novo “mercado” escolar:

A Lei, como ela está colocada, ela demanda (...) tipo o que vai ser visto? O que vai ser produzido para os debates? Que forma esses filmes vão circular? Que filmes vão circular? Como que economicamente vão circular etc. Porque, da forma que está colocado, você tem (...) coisas horríveis, como, por exemplo, o Ministério da Educação começar a dar grandes somas de dinheiro para filmes brasileiros que já estão no *mainstream* e que foram bancados com dinheiro público, você imagina? A gente vai pagar duas vezes pelo mesmo filme que eu não tenho interesse nenhum que esteja nas escolas. (...). Por que que *De Pernas Para o Ar 2* tem que estar em alguma escola? (MIGLIORIN, Entrevista, 2015)

A pergunta inicial: Qual cinema? Pode se transformar em um grande empecilho aos educadores, considerando o pouco acesso de nossos profissionais da educação aos filmes nacionais ou de outros circuitos culturais, a começar que estes filmes têm uma entrada ainda restrita no mercado comercial de exibição:

São pessoas que não estão vivendo esse mundo do audiovisual. Normal (...). Então, se falar em cinema nacional, eles vão pensar em cinco, seis títulos, provavelmente esses que já tiveram muito espaço na mídia e tal. Esses outros títulos, esses outros filmes, eles demandam um trabalho. (...). Como que aquilo pode estabelecer diálogos com outras questões da escola? Como que alguns debates podem ser incrementados pela experiência desse filme? Como que certos filmes podem abrir para produções dos próprios alunos? Que eles possam se inspirar nesses filmes? (MIGLIORIN, Entrevista, 2015)

A escolha de filmes é uma dimensão estruturante para o desenvolvimento da imagem-aprendizagem. As obras escolhidas para exibição na disciplina de Tecnologia Educacional (2014) foram selecionadas a partir de critérios estéticos e de conteúdo narrativo, de representação e identidade regional, temática, etc., entre um rol de filmes já conhecidos e analisados anteriormente pela pesquisadora/docente. Portanto, sem um trabalho efetivo na questão do visionamento, os profissionais da educação terão maiores dificuldades para construir caminhos que possam articular a imagem em movimento a uma prática crítica e esteticamente diferenciada. Sobre essa questão, Migliorin aponta alguns caminhos:

Para o cumprimento da Lei, vai ser importante uma certa organização da educação, do cinema, das escolas, (...) fazer algum tipo de curadoria (...). Que, se a escola passar 40 filmes em um ano, que se entregue (...) 200 filmes para as escolas, ou que se coloquem disponíveis 200 filmes, para os professores (...) escolherem (...) que filmes passar e que (...) filmes tenham (...) chaves de debate, chaves para se perceber. Ou como a gente fazia também com (...) outro projeto do *Plano Comentado*, que a gente pegava um plano e fazia um comentário bastante longo sobre aquele plano, e tal. Mas assim, alguns elementos que facilitem o diálogo (...) entre professores, estudantes. (...). Eu acho que a Lei pode ser um desafio enorme, para se criar alguma coisa que não precisaria da Lei para existir. (MIGLIORIN, Entrevista, 2015)

A escolha dos filmes não é uma questão isolada e está relacionada intrinsecamente à formação docente, ao universo que compõe a formação continuada dos professores da educação básica, às condicionalidades e regionalidades que envolvem essa questão:

Essa é uma grande questão, porque (...) primeiro (...) estou falando aqui de uma experiência do Rio de Janeiro, eu moro na zona Sul do Rio de Janeiro, onde os cinemas chamados, entre aspas, cinemas de arte estão localizados. Então são os cinemas que mais ou menos apresentam alguns filmes que fogem desse grande circuito comercial, não são os cinemas de *shopping*, são cinemas de rua, e são poucos locais no Rio de Janeiro. Eu sei que Brasília também tem esse mesmo problema, talvez até de forma mais grave. Então já começa que tem uma questão que atinge o próprio professor (...), nem todo professor tem acesso a um tipo diferenciado de cinema, que aparece nos festivais, a uma outra linguagem, a produtos que fujam um pouco dessa linguagem. Aí eu vejo mesmo como uma necessidade de um investimento público, assim, investimento dos governos, de facilitar o acesso, tem alguns projetos, (...), *Cinema vai à escola*, como tem também com literatura, de possibilitar a compra de alguns livros, e tudo mais, mas eu vejo que uma coisa que poderia ser interessante era que as escolas recebessem cópias talvez, ou canal de educação, a TV Escola ou outros canais, que apresentassem alguns filmes que fugissem um pouco dessa grande produção que está acessível de alguma maneira na televisão e nos cinemas de *shoppings* e tudo mais, então esse é um ponto crucial a questão do acesso. (MENDONÇA, Entrevista, 2015)

A questão de qual cinema e de quais filmes trabalhar na escola nos levou a pontos específicos deste debate. A hegemonia dos filmes estadunidenses é um aspecto importante e não deve ser ignorada, pois são estes os filmes a que os estudantes e professores têm acesso. Quando falamos em cinema brasileiro nas escolas, é necessário compreender que a maioria dos filmes brasileiros sequer tem acesso às salas de cinema e que outras filmografias importantes, produzidas em inúmeros países da mesma forma, não encontram espaços de interação com o público que aqui estamos problematizando: professores e estudantes.

O acesso a filmes diferenciados, no caso dos professores, pode significar também um processo de formação audiovisual, que tem potencial para construir novas possibilidades didáticas ao docente, ou seja, uma política de acesso a uma filmografia diferenciada aos profissionais da educação compõe a aprendizagem do professor, a formação continuada, mas em uma das dimensões que esta linguagem oferece, aqui falamos sobre o visionamento, o desafio da formação docente é muito mais amplo, porque também envolve explorar a prática desta linguagem e da construção de narrativas audiovisuais.

### **3.3 Formação docente**

A formação inicial e continuada de docentes e profissionais da educação é um dos elementos que cria condições para a construção de práticas críticas e dialógicas com e entre o universo do cinema. A turma de Tecnologia Educacional (2014) configura-se como uma

formação inicial, um primeiro contato com a experimentação e o visionamento de imagens como práxis pedagógica, não a consideramos uma formação completa, mas já garantidora de um começo com práticas audiovisuais de cinema na escola, que oportuniza uma vivência de significados e que permite ao professor explorar a expressividade da linguagem audiovisual. A formação inicial não garante um debate em profundidade sobre acervo que apresenta tantas visibilidades possíveis, mas abre um caminho para que este profissional possa organizar o próprio itinerário formativo.

Além disso, fazem parte da formação dos indivíduos os momentos de experimentação livre com as obras filmicas, de exploração dos aspectos da arte, e um pressuposto importante da relação cotidiana com o cinema é o de que, ao assistir a um filme, estamos em processo de aprendizagem. O cinema traz, em suas narrativas, componentes ideológicos, econômicos, padrões estéticos, sociais, comportamentais, o caráter polissêmico, que abordamos no primeiro Capítulo, das imagens com representações ou sub-representações imagéticas das comunidades e padrões estéticos globalizados, com questões de gênero, diversidade sexual, étnico-raciais, culturas, práticas locais, entre outras.

Mas essa formação tem que fazer sentido para o seu trabalho, ter relação com o projeto político-pedagógico da escola e estabelecer uma conexão com experiências desenvolvidas em nível local, regional e até mesmo nacional, com os sistemas de ensino, universidades, organizações da sociedade cível que desenvolvem projetos desta natureza, integração com as políticas culturais, participação das mostras e eventos de cinema. A questão é encontrar propostas que possam dialogar com as necessidades reais da escola.

Dentre as possibilidades de formação disponíveis aos docentes, Laura Maria Coutinho chama a atenção para o programa Salto para o Futuro, exibido pela TV Escola, do Ministério da Educação, que já debateu o tema da formação docente para a linguagem audiovisual:

É, eu acho que ele tem várias alternativas. (...) A TV escola com o Salto para o Futuro, a gente fez vários programas com eles,<sup>43</sup> justamente levando o universo da linguagem do cinema e do audiovisual para a escola, e o Salto para o Futuro é um grande formador de professores, embora (...), eu sou uma crítica dele ter saído (...) da TV aberta, porque eu acho que ele tinha uma série de sentidos ali, (...) para mim tirar o salto da TV aberta foi um retrocesso imenso. Claro que ele entrou fortemente na TV escola (...), mas eu acho que (...) o Salto para o Futuro é uma experiência belíssima, não só

<sup>43</sup> *Cinema e educação: um espaço em aberto.* Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012190.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015. Laura Coutinho: *Linguagem e Ideologia no cinema.* Entrevista disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview;jsessionid=C66C4B33F8CEC7AEC987785B479CE894?idIntervi ew=8258>>. Acesso em: 10 maio 2015.

para a linguagem audiovisual, mas o uso da linguagem audiovisual para trabalhar qualquer questão que seja. (COUTINHO, Entrevista, 2015)

Outro aspecto importante destacado pela pesquisadora é que a relação utilitarista entre o cinema e a escola deve ser substituída por uma outra postura do educador. O cinema, quando está na escola, está a serviço da educação e não representa tempo livre ao professor para desempenhar outras tarefas, ou mesmo substituir um profissional por ausência. O visionamento é um momento a ser compartilhado entre educando e docente:

Uma das coisas importantes (...) é que o professor e a própria escola, e os próprios programas, e o projeto político-pedagógico da escola consideram o cinema como um lazer, como um momento em que ali o professor relaxa, o professor vai corrigir provas, vai fazer qualquer uma atividade ao invés de estar vendo o filme com seus alunos, porque esse aspecto para mim é o fundamental, é o próprio projeto político-pedagógico, não só de cada escola, mas do próprio sistema. (COUTINHO, Entrevista, 2015)

Como nos destaca Marialva Monteiro, a formação inicial e continuada é fundamental para uma prática efetiva de qualquer arte, não seria diferente em relação ao cinema e à linguagem audiovisual:

Este é o grande obstáculo; a formação dos professores. Ninguém dá aula de música, pintura ou teatro na sala de aula sem conhecer estas disciplinas. Por que fazer isto com cinema? Mas, se não tem formação, que pelo menos procurem se informar, vejam muitos filmes brasileiros e leiam as críticas favoráveis ou contra eles e leiam livros sobre cinema. (MONTEIRO, Entrevista, 2015)

A prática com a disciplina de Tecnologia Educacional (2014) foi planejada com o objetivo de realizar a formação inicial de estudantes de pedagogia, e metodologicamente organizada para proporcionar práticas com os dispositivos de experimentação com a linguagem e de visionamento que permitissem espaços aos estudantes tanto para buscar a complementação como a abertura a debates sobre a necessidade de ampliar os conhecimentos docentes sobre esta linguagem, à qual temos muito acesso, mas, ao mesmo tempo, esse acesso é tão direcionado e pouco explorado como fonte de expressão e representação de nossas comunidades escolares:

Pela dimensão do país e tudo mais, eu acho que (...) tem um caminho sim pela frente, mas (...) já tem um corpo de pesquisa em diversas cidades, já

existem projetos de interação com a escola. (...) já tem, de alguma forma, alguns pilares mais sólidos para (...) pensar essa formação de professores. Agora, é um processo grande, porque essa formação, ela vai se dando cotidianamente, são novos professores, alguns saem, outros chegam, sempre tem gente nova chegando e, ainda, nas Universidades, ainda falta um pouco de investimento nessa base da formação profissional. (...). De forma geral, porque até a formação em serviço, às vezes, ela não dá conta, por essa mobilidade, sobretudo, da escola pública, professor começa a atuar numa escola e depois ele muda para outra por uma questão de proximidade de casa, questão de melhor salário, enfim. Então essa formação inicial básica, ela é muito importante e ainda (...) que não está, vamos dizer assim, espalhada no país inteiro, mas você tem já alguns núcleos em algumas Universidades que vêm atuando já há algum tempo, aí na UnB mesmo, aqui no Rio você tem, em Campinas, no Nordeste, mas eu acho que precisa ainda (...) investimento maior na própria formação. (MENDONÇA, Entrevista, 2015)

A formação inicial que poderia ser ofertada nas licenciaturas deveria ser continuada nas redes de ensino, a rotatividade dos profissionais de educação e as constantes entradas e saídas dos docentes, como aponta Rosa Mendonça, já caracterizam a necessidade de refletir esta formação de forma sistêmica e não como um elemento disperso e dissociado do conjunto de atividades que são ofertadas nos sistemas de ensino:

A escola precisa inovar e se tornar atraente para o aluno, estimulando sua vontade de aprender e de lá estar por prazer, o que, infelizmente, nem sempre acontece. Mas a nossa concepção de formação é totalmente contrária à de subserviência à lógica do mercado. Precisamos formar um professor que prepare o aluno para enfrentar as contradições sociais da conjuntura atual. (VEIGA, 2012, p. 32)

Ao refletir sobre qual formação estamos tratando, a proposta vai além das atividades de visionamento, dos processos de experimentação com a linguagem audiovisual, como construímos em nossa disciplina de Tecnologia Educacional (2014). Para que os profissionais da educação possam propor exercícios de experimentação com as imagens em movimento, construção de narrativas audiovisuais e leituras críticas da imagem, é necessário um trabalho que articule as dimensões da imagem-aprendizagem à realidade dos docentes, aos projetos de ensino, ao currículo, às propostas pedagógicas em desenvolvimento nas redes de ensino, em uma perspectiva questionadora e crítica de sua práxis pedagógica.

### 3.4 Dimensões da Imagem-aprendizagem na escola

Ao analisar a imagem-aprendizagem por uma perspectiva da educação, propomos três dimensões de atuação: a narrativo-reflexiva, a simbólico-estética e a da linguagem audiovisual. Estas estariam relacionadas a uma prática docente, a um projeto político-pedagógico, a uma comunidade escolar, e suas possibilidades de desenvolvimento relacionam o visionamento crítico, a construção de narrativas audiovisuais destas comunidades e ambas são mediadas pela linguagem audiovisual.

Os três macrocampos organizados a partir dos debates em sala de aula da disciplina de Tecnologia Educacional (2014) – tempo e espaço do cinema na escola, qual cinema, e formação inicial e continuada de professores – têm um impacto direto no desenvolvimento das dimensões da imagem-aprendizagem, que existem enquanto um potencial, o qual irá se desenvolver ou não. As dimensões da imagem-aprendizagem também constaram do diálogo com os entrevistados desta pesquisa. Para Laura Maria Coutinho, deve-se buscar um certo cuidado com o filme, em especial quando falamos no visionamento, um olhar mais crítico com as dimensões da narrativa fílmica:

Eu acho que (...) precisa (...) olhar [o] filme com cuidado, se a gente tivesse essas 2h nas escolas em que (...) os professores levassem seus alunos para ver junto, e não aproveitar que meus alunos estão ali sossegados para eu ir fazer outra coisa, a gente já estaria, inclusive com o debate despertando para as inúmeras possibilidades que essa linguagem oferece, porque (...) tem várias coisas que (...) pode usar. Se (...) for pegar só os filmes que têm uma relação direta com a educação (...), teria uma infinidade de horas para cumprir, e fora o que não tem uma relação direta com as temáticas que estão dentro da escola, mas que trabalham essa dimensão da acessibilidade. Como que a gente vai ver filmes? O que isso transforma a nossa maneira de ver o mundo? (...) E até para (...) ser mais crítico também e não ficar tão submisso a essa hegemonia, que a gente estava falando anteriormente, do cinema americano. Por que se (...) aprender a ver, seguramente, (...) jamais verá um filme americano da mesma maneira como vemos antes de aprender a pensar um pouquinho sobre essas dimensões da narrativa e da ideologia que elas trazem. (COUTINHO, Entrevista, 2015)

Para Laura Coutinho, o cinema pode funcionar como uma forma de apoio ao professor, como uma ferramenta didática – o cinema a partir do olhar da educação:

Não tem problema nenhum de (...) usar até como ferramenta, desde que (...) saiba extrair algumas coisas e não fique no mero visionamento (...) sem o sentido, porque (...) na escola o que (...) precisa ter, e cada vez mais, é

formar sentidos, dar sentido, significar aquilo que (...) está fazendo (...). Eu acho que falta uma significação na escola de uma maneira geral, não é só nos filmes (...). Então são coisas para a gente pensar, e a escola (...) é o lugar propício para a gente refletir sobre essas dimensões, porque tudo é política, o cinema é a arte da política (...) e passa por tudo isso, por ser ferramenta também, (...), mas é uma ferramenta que expressa uma determinada linguagem. (...). Para você fazer filmes, você precisa de câmeras, você precisa de projetores, você precisa de uma sala escura, que é muito bom se a gente tiver. Então são certas condições (...) que são importantes de (...) se considerar. (COUTINHO, Entrevista, 2015)

Ao refletir sobre as dimensões da imagem-aprendizagem como uma proposta de ensino, estamos elaborando as questões de aplicação didática do cinema na escola. Nessa mesma linha, Rosa Helena Mendonça problematiza que, ao entrar na escola, o cinema e a linguagem audiovisual passam pelo olhar do pedagógico e isso não significaria empobrecer ou diminuir a sua utilização, ao contrário possibilitaria ao docente explorar as dimensões desta linguagem no desenvolvimento do ensino:

Não basta você usar o cinema (...) só como recurso ou uma ferramenta, eu acho até que você pode lançar mão, sim, do cinema como um recurso didático, mas sabendo que isso não esgota todas as possibilidades de uso do cinema, que o espectador, se for pensando na formação do espectador, isso é muito pouco, pensar como uma ferramenta, porque você pode fazer um uso inadequado do cinema, como também já se fez da literatura, como já se fez da arte, inadequado nesse sentido, que não acrescenta muito, mas, de todo, eu não sou uma pessoa muito radical com relação ao uso do cinema e da literatura de forma didática, eu acho que a gente sempre acha que o didático é ruim, o pedagógico é desinteressante, mas quem está dentro de uma escola sabe que, quando você lança mão de qualquer recurso, você tem que adequar às condições que você tem, então (...), se eu tenho uma turma de 30, 40 alunos, eu posso fazer um uso, se eu tenho uma turma menor, turmas reduzidas, eu vou poder fazer uma outra utilização, mas tudo que está dentro da escola (...), que é para ser usado de alguma maneira como recurso, agora não necessariamente empobrecendo essa produção. (...). É uma pena, por exemplo, você pegar um filme maravilhoso só para discutir a economia nos países africanos, deixar de entender a cultura, deixar de entender a forma como eles vivem (...). Não necessariamente porque é didático, porque é pedagógico, tem que ser pobre, tem que ser reducionista. (...). Discutir o cinema como um todo, apresentar o cinema como um todo, como uma linguagem específica, que é diferente da linguagem da literatura, que é diferente da linguagem das artes plásticas, que é diferente da linguagem da percussão (...). (MENDONÇA, Entrevista, 2015)

Além da dimensão do visionamento, a criação de narrativas fílmicas, seja por dispositivo ou por outra técnica, e o conhecimento sobre a linguagem audiovisual compõem a proposta de construção de uma *expertise* específica ao docente e facilitadora de novos

processos didáticos em relação à visualidade. Mas a estruturação deste conhecimento não tem o objetivo de formar docentes-cineastas, e sim profissionais da educação com capacidades e potencialidades de desenvolver atividades de visionamento ou práticas com a linguagem, com o foco na aprendizagem e não na excelência filmica. Para Cezar Migliorin, é possível buscar estes saberes também a partir dos filmes, e destaca que, no Projeto Inventar com a Diferença, o conhecimento da linguagem é uma consequência e não o objetivo principal na utilização dos dispositivos:

O caso do Inventar, a linguagem audiovisual não era uma coisa muito importante para a gente (...). Isso é quase que uma consequência (...), algo que o professor, ou os estudantes teriam que demonstrar um interesse e buscar, e aí a gente tinha meios para ajudá-los (...), mas talvez isso, por exemplo, aqui na Inglaterra, eles têm projetos grandes (...) de produção de material para o ensino de audiovisual em escolas tanto fundamental, (...) como ensino médio. Mas é sempre muito pautado por essa ideia do filme, (...) quase que preparando estudante para que no futuro ele se torne um cineasta. (...). Então, (...) o problema é que tipo de gênero, como que o gênero se relaciona com a indústria, que tipo de plano utiliza, como é que se organiza narrativamente. (...). Porque (...) essa centralidade do cinema como uma linguagem e como uma indústria, (...) não era isso que mobilizava muito no caso do Inventar, mas assim, super suficiente, (...) se é esse o objetivo. Assistir filme já é muita coisa, não há dúvidas. (MIGLIORIN, Entrevista, 2015)

Para Migliorin, a visão instrumental do cinema na escola está relacionada a uma ideia de representação do mundo, do outro, dos tempos e espaços, vinculada a um sistema ético e político que organiza aquilo que se vê e o que não será visível (imagens vencedoras e imagens perdedoras).<sup>44</sup> Existe uma experiência de mundo que é ofertada ao mercado consumidor de imagens, que acaba por adentrar a sala de aula e que traz um ponto de vista de uma narrativa. Mas a imagem tanto pode ser esta representação que é produzida e consumida como também pode existir como a representação que o estudante faz do mundo. Assim, a linguagem audiovisual estabelece um determinado potencial em relação ao visionamento, agregada às possibilidades de estruturação das narrativas filmicas próprias e dentro de um projeto pedagógico:

É porque o cinema audiovisual (...) é muito centrado em uma ideia da representação, (...). É difícil, eu acho que no desafio do Inventar também, de fazer uma apreensão, uma relação com imagem, que não é uma, só pautada por um problema de representação, porque de um modo geral, quando o

---

<sup>44</sup> Verificar Capítulo 1.

cinema está na escola, ele chega para apresentar uma perspectiva sobre um determinado assunto (...). Ele chega para mostrar aquilo que os meus olhos não podem ver, porque eu não posso ir a determinados lugares, etc. (...). Eu acho que os desafios dos dispositivos que a gente estava pensando, é porque tinha uma experiência com a imagem em si, que transcende a ideia, que transcende o problema só da representação. (...). Que está ligado a um sistema ético, um sistema político, a decisões do que vê e do que não vê. Há uma certa experiência de mundo, (...) que tinha muita importância, é assim, existe uma intensidade da experiência de alteridade, de uma experiência de mundo que, através do audiovisual, é possível experimentar, é possível ter (...). E aí, está diretamente ligado ao modo de esses estudantes se relacionarem com o outro mediado pelo cinema. Então, é como se houvesse alguma coisa que antecede a forma como normalmente o cinema chega na escola, que é para se discutir (...), para dar acesso àquilo que o cinema teve acesso e o estudante não tem sem o cinema. O que não é um problema em si. (...). Acho que é uma função importante das imagens (...) essa dimensão representacional, mas, ao mesmo tempo, o estudante, quando ele produz a imagem, ele percebe que não só ele é capaz de representar, mas ele é capaz de inventar o mundo que ele quer representar (...). E essa dimensão inventiva, ela é politicamente fundamental (...), ou melhor, a imagem do cinema, que eu acho que a gente aposta (...), é de que ela é alguma coisa que o estudante recebe do mundo, ele entende, ele representa aquilo que ele conhece, mas ao representar, ele tem a percepção de que o mundo tem uma instabilidade, é transformável, ele pode ser outra coisa. Isso é a própria ideia de imagem (...). Que é a criação a partir do real, é criar com real. (MIGLIORIN, Entrevista, 2015)

No diálogo entre os entrevistados, encontramos pontos de convergência entre a concepção de utilização didática do cinema na escola, na medida em que se construa um processo que envolva o cinema para além da simples exibição – a participação do professor durante o visionamento, a integração da peça fílmica ao projeto pedagógico em desenvolvimento pelo docente e até mesmo pela escola, a possibilidade de leituras pelas camadas do filme, estéticas, de sonoridades, culturais, ideológicas, etc. Para Monteiro, é necessário encontrar um caminho para materializar este diferencial na utilização do cinema, de uma visão estritamente instrumental em um processo de construção pedagógica:

Cinema é arte e texto, linguagem. Não pode ser diminuído a este ponto. Isto só será válido se for importante fornecer uma informação sobre um tema que a linguagem visual possa ajudar, como fazem as fotos e ilustrações dos livros. Exibir o filme “Ação entre amigos”, de Beto Brant, por exemplo, para falar da ditadura no Brasil, é válido desde que isto possa provocar um debate sobre o filme e o tema e como o diretor construiu esta visão através da linguagem cinematográfica, com a bela montagem e trilha sonora que o filme tem. (MONTEIRO, Entrevista, 2015)

Rosa Helena Mendonça apresenta possibilidades de utilização das dimensões da imagem-aprendizagem em uma perspectiva integralizada, em que o visionamento, a linguagem e até mesmo a produção podem atuar conjuntamente. Nessa linha, retomamos a questão da reprodutibilidade processual,<sup>45</sup> que, mediante processos criativos com a linguagem audiovisual, buscaria associar tais dimensões e assim encontrar caminhos para o desenvolvimento da utilização didática do cinema na escola:

Ver os filmes é um primeiro passo, (...) é preciso ver esses filmes de alguma maneira, indo ou não ao debate, não necessariamente você precisa seguir esse visionamento de um debate, mas pode aos poucos fazer com que isso aconteça a partir de algumas intervenções, mas não acho que só o debate, por exemplo, (...) você precisa sensibilizar os alunos para diversos aspectos da linguagem, por exemplo: a questão do som, (...) você pode fazer intervenções vendo um filme, (...) trabalhar sem o som, com o som. Eu lembro que uma vez eu levei um filme, em um projeto numa escola municipal, e a gente levou um filme iraniano e eles reagiram muito com a língua muito diferente, reclamavam, (...) nós fizemos uma experiência de tirar o som, por exemplo, “Então tá uma língua que vocês não entendem nada, vamos tirar o som para ver se perde entendimento, o que acontece.” E foi muito interessante, porque (...) eles foram notando determinados aspectos, desde o som incidental até a entonação. Então, trabalhar elementos como o som, a sonorização, o tipo de música que se coloca numa cena, (...) é muito possível. O canal Futura, teve uma época, (...) eles fizeram um programa muito interessante com as minisséries da Globo (...). E era exatamente chamando atenção para determinados aspectos da linguagem, por exemplo, tiravam o som e diziam: “Olha o personagem está sofrendo uma ameaça, vê a importância que o som tem nisso daí.” Eu acho que isso é possível fazer por fragmentos desses filmes, chamando atenção, não acho que basta só o debate, só debater o assunto geral do filme e o entendimento que cada um teve, (...) você tem que *linkar* isso com a questão da linguagem (...). Não é só contar aquela história. (...) O que o cinema tem? Que mágica é essa que você consegue contar a história de uma vida inteira em duas horas? Que cortes são esses que são feitos? Você pode sensibilizar os alunos para essas questões. (MENDONÇA, Entrevista, 2015)

As dimensões da imagem-aprendizagem propostas nesta pesquisa devem ser vistas de forma articulada entre o visionamento, as criações filmicas e a linguagem audiovisual, enquanto elementos complementares de um mesmo conhecimento: a imagem em movimento. A medida em que passamos por suas camadas, compreendemos novos sentidos e possibilidades associadas, mas nos pautamos por um princípio orientador e estruturante de que esta concepção parte e converge para o universo da educação e de que a utilização de tais saberes só tem sentido no momento em que a práxis pedagógica é o guia deste processo.

---

<sup>45</sup> Verificar Capítulo 2.

### 3.5 Imagem-aprendizagem, reflexões

As reflexões sobre a imagem-aprendizagem construídas durante esta pesquisa partem de uma prática realizada com um grupo de estudantes de pedagogia da Faculdade de Educação da UnB e procuram compreender possíveis leituras da imagem a partir do universo da educação, da descoberta de potencialidades que a imagem em movimento pode desenvolver a partir de um visionamento conectado às distintas camadas que a linguagem audiovisual oferece enquanto forma de expressão, representação, interpretação, produção, etc. O trabalho com as dimensões polissêmicas da imagem, quando integrado a uma proposta pedagógica, proporciona ao docente possibilidades de desenvolvimento de uma prática educativa dialógica. E, ao olharmos o cinema e a linguagem audiovisual como forma e processo de aprendizagem crítica, abrimos um caminho de experimentação, de leitura e de construção de narrativas.

Para Laura Maria Coutinho, é necessário que o docente possa partir dessa perspectiva ao se abrir às possibilidades de aprendizagem que a imagem oferece:

É, eu acho (...) que a imagem e aprendizagem (...), que ela também é uma imagem, e (...) linguagem na educação, porque as possibilidades são imensas. Hoje a gente discute: será que [é] ensino, será que é aprendizagem? (...). Quando a gente trabalha com a linguagem audiovisual, com a imagem, a aprendizagem é muito maior que o ensino, por quê? Porque a gente até dá algumas técnicas, mas o uso que você vai fazer, a sua criatividade quando você detém essa linguagem, ela é muito maior, então você aprende muito mais do que você ensina, inclusive acho que a visão (...) fundamental do grupo de visionamento é exatamente essa, que é um professor que se propõe a ver junto com seus alunos e, quando você se propõe a ver junto, você também se propõe a aprender, porque, se (...) não se propuser a ver junto, a gente ensina. Eu digo: “Vocês vejam isso ou vejam aquilo”. Mas aí vamos ver o que será que está todo mundo vendo mesmo? Claro que eu tenho a minha própria visão, mas com certeza eu aprendo quando eu ouço o que o outro também viu. (COUTINHO, Entrevista, 2015)

A imagem traz em si um conhecimento de algo, uma representação, um ponto de vista, a expressão cultural de um povo, a construção de valores éticos e estéticos. A consciência desta condição contribui para a perda da ingenuidade ao tratar com a imagem e forma um caminho para uma aprendizagem de sentidos e de leitura do mundo, de questionamento dos porquês das escolhas, das imagens vencedoras, da visão contada das narrativas e de que a construção histórica da representação das imagens faz parte de um conjunto de fatores políticos, ideológicos, de contradições sociais, econômicas, etc.

Segundo Marialva Monteiro:

Tive que aprender muito estudando a história da arte, da fotografia e do cinema para entender a importância da imagem na aprendizagem. O homem vê antes de falar, embora digam que no “Princípio foi o verbo”. Paulo Freire já fala muito sobre isto quando ele se refere à leitura de mundo. A criança hoje já recebe tudo pronto, ela não percebe que, para chegar onde estamos, existiu um processo lento e árduo desde os ruídos do tambor e os sinais de fumaça. O homem da caverna já é audiovisual e ele criou os passos da comunicação enfrentando os problemas para se entender entre eles. É preciso que os alunos aprendam isto e não achem que foram objetos e máquinas criados pelo mercado de consumo. Ao criarem suas próprias imagens com a facilidade dos equipamentos que temos hoje, isto nos ajuda também a perceber as várias influências que eles estão recebendo através das escolhas de imagens registradas e os pontos de vista e enquadramentos selecionados por eles. (MONTEIRO, Entrevista, 2015)

A imagem-aprendizagem poderia compreender também um processo de participação real, de educação da sensibilidade, no qual o estudante e o professor estão conectados nos possíveis sentidos desta narrativa. Como nos fala Cezar Migliorin de um sujeito que está entre a imagem e seus significados.

Então, talvez, se pensar em uma imagem de aprendizagem, seja justamente pensar uma imagem como um lugar em que o estudante precise estar presente, porque a única maneira dele apreender, e não somente passar pelas imagens, é se colocando como sujeito nesse entre que existe, entre a imagem e aquilo que ela representa. e então, é como se talvez a ideia de imagem e aprendizagem seja a imagem que exige um sujeito, que exige um sujeito, que eu digo, em um sentido amplo. Exige uma reflexão, exige uma comunidade, exige uma ética, exige um pensamento estético, político, etc., aquilo que faz o espectador se colocar como participante da existência da imagem. (...) O cinema, a imagem na educação não precisa de muitas imagens, são poucas. A gente só precisa ter tempo para essas imagens, se dedicar a elas, tanto na feitura, quanto como espectador, quando a gente vê alguma coisa na escola, então eu acho que é uma questão (...) de, talvez, (...) sair dessa (...) certa velocidade excessiva. (...) E ao mesmo tempo, aí eu concordo com o Bergala, porque o papel do cinema na escola, do audiovisual, não me parece que seja desmontar as narrativas dominantes. (...). Eles vão aprender a linguagem audiovisual, e devem já conseguir entender que o Jornal Nacional, na verdade, está manipulando? (...). Não é esse o papel, não são duas horas por semana que vão desmontar um processo cognitivo que está sendo formado a vida inteira. (...). Entretanto, acho que algumas poucas imagens, elas podem (...) trazer um certo tipo de experiência, tanto quanto à produção de imagem, quanto em reconhecer mundos, alteridades mesmo, coisas que ampliam a possibilidade de vida e tal, eu acho que (...) não precisa de muitas imagens para isso, mas precisa, talvez, de uma atenção, um tempo, para que essas imagens possam coabitar o mesmo espaço que esses estudantes, é como se o cinema não precisasse ter um espaço tão especial assim. Como é que faz para (...) o cinema, de alguma maneira, habitar a

escola, fazer parte de alguma coisa que coloca as pessoas juntas. (MIGLIORIN, Entrevista, 2015)

A imagem-aprendizagem apresenta como potencial a leitura crítica sobre as formas de representação que são consumidas no cotidiano de nossos estudantes. Compreender as narrativas da visualidade e desenvolver as suas próprias estabelece uma relação dialógica entre aquilo que assistimos enquanto representação do mundo e a construção de uma visão própria e autônoma. Os exercícios de visionamento propostos à turma de Tecnologia Educacional (2014) têm uma complexidade específica, pois falar e refletir sobre uma obra que tem uma determinada distância da nossa realidade não é algo que acontece automaticamente, da mesma forma que realizar a interpretação da linguagem e dos sentidos e camadas que ela projeta exige uma temporalidade de trabalho. Os nossos estudantes de pedagogia demonstraram a princípio dificuldades em se colocar neste papel, do espectador analítico, de refletir sobre as obras e seus significados. Esse é um processo que demanda um esforço e um exercício constantes até alcançar o empoderamento e a autonomia no trato com as imagens:

A educação, durante muito tempo, se concentrou muito na linguagem verbal, e a imagem ficou um pouco fora, como representação só, e realmente acho interessante você juntar essas duas dimensões da imagem-aprendizagem, porque a gente está num momento em que não dá mais para desconsiderar, nesse século tão marcado pela questão da imagem, seja a imagem em movimento, seja pela imagem [de] representação, fotográfica, enfim, não dá mais para tentar, essa possibilidade longe da forma de compreensão que a gente tem da realidade, do nosso cotidiano, as imagens estão presentes no nosso cotidiano, elas têm conteúdo, elas produzem sensações, produzem conhecimento, a gente parte para a inércia nessas redes de conhecimentos e significados que está atravessada pela imagem e ainda, de alguma maneira, a gente precisa discutir, quase que validar essa ideia da presença da imagem nos currículos e do quanto que as imagens têm para nos ensinar, para nos mostrar, o quanto que elas têm de conteúdo mesmo, na verdade, o quanto que as imagens representam e podem representar e que muitas vezes são desconsideradas. É muito comum você ver um projeto interessante e você vai lá na imagem e a imagem não diz nada daquele projeto, pensar em questões, por exemplo, étnico-raciais num país como o Brasil. Como a imagem do negro ainda está disseminada na grande mídia, precisa discutir isso, trabalhar a questão de cotas, porque realmente é uma questão que não é muito considerada. (...) É como se tivesse um descompasso entre mundo tão impregnado de imagens e a escola, que de alguma maneira se mantém ainda distante desse universo, dessa possibilidade de leitura de interpretação e também da questão ideológica, de como essas imagens estão de alguma maneira impressionante, que você veja hoje, você liga a televisão como está embranquecida, a questão de gênero, a questão dos deficientes, enfim, tudo que é outro, diferente, entre aspas, uma idealização, sobretudo a gente que tem essa coisa da televisão tão forte e tem essa hegemonia também, de uma

emissora que acaba impondo um determinado padrão de imagens de um imaginário. (MENDONÇA, Entrevista, 2015)

Ao associarmos a imagem e a aprendizagem, buscamos uma percepção que parte do olhar da educação sobre o potencial que as imagens podem desenvolver enquanto objeto de aprendizagem. Independentemente da escola, nós aprendemos cotidianamente com as imagens, em especial com as imagens em movimento. É essa ação de aprender que está associada a uma compreensão de determinadas dimensões que potencializam um processo pedagógico. Ao mesmo tempo, o cinema e os filmes são narrativas que contam histórias a partir de determinados pontos de vista. Mesmo quando nos dispomos a construir narrativas fílmicas com nossos estudantes, também partimos de uma determinada percepção, não existe neutralidade nesta construção, como não existe neutralidade na educação. “Neutra, indiferente a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser.” (FREIRE, 2002, p. 111)

A imagem-aprendizagem tem, em potencial, um vigor pedagógico transformador, desde que associada a um princípio de leitura crítica tanto pelo docente como pelo estudante-espectador ou estudante-realizador. Ao contrário, essa mesma imagem pode agir no espaço educativo como forma de reafirmar propostas ideológicas, econômicas, comportamentais, religiosas, etc., padrões que são amplamente disseminados e assimilados pela sociedade e que encontram, muitas vezes, na escola, mais um espaço de propagação. Segundo Martín-Barbero, “ao mesmo tempo em que é ação, a linguagem é expressão. Expressão entendida não como uma função particular da linguagem, nem como um tipo de discurso frente aos outros, mas como sua potência primordial: a de fazer existir a significação. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 35).

A perspectiva do narrador, que conta as suas histórias, mas é capaz de escutar a história do outro, e a do artífice, que se aventura neste processo do fazer, do conhecer, aproximam a imagem-aprendizagem de uma proposta pedagógica mais concreta e dialógica, que vai propiciar caminhos reflexivos nas representações, contradições das narrativas e nos diversos saberes e significações contidos nas imagens.

Este Capítulo buscou traçar um diálogo entre os quatro entrevistados em confluência com as três macroquestões que foram organizadas a partir da disciplina de Tecnologia Educacional (2014) e suas reflexões sobre as potencialidades da imagem-aprendizagem:

O futuro significa o repositório ilimitado de possibilidades. Por isso é imprevisível. Algumas delas se concretizam no presente e escorrem para o

passado. Outras permanecem no mundo do possível e do virtual, e retornam ao vácuo quântico cheio de possibilidades. (BOFF, 2008, p. 25)

As dimensões da imagem-aprendizagem foram exercitadas em nossa disciplina de Tecnologia Educacional (2014) em condições favoráveis, tanto em relação à formação e ao conhecimento do docente em linguagem audiovisual como nos tempos e espaços disponíveis para exercitar as práticas, entretanto ainda reside como um “vácuo quântico cheio de possibilidades” (BOFF, 2008, p. 25) para a maioria das escolas e professores brasileiros, pois, na realidade da escola pública, essas condições não estão colocadas a pleno. Neste trabalho, procuramos desenvolver uma aproximação de forma reflexiva à possibilidade de que a imagem possa adentrar as escolas como uma voz de nossas comunidades, compondo, assim, o processo didático de ensino-aprendizagem em uma educação, como nos falou Paulo Freire, como prática da liberdade. (FREIRE, 2011b)

## RETORNO COM O ELIXIR

*Todo é o que tem princípio, meio e fim.*

Aristóteles<sup>46</sup>

Como em um roteiro cinematográfico, que pode ser dividido em três, cinco, sete atos, chegamos ao final desta jornada. No cinema, a quantidade e o formato dos atos são definidos pela opção do roteirista, inspirados em Aristóteles, Syd Field,<sup>47</sup> Jean Claude Carrière,<sup>48</sup> entre outros. Os caminhos do roteiro geralmente levam a uma finalização da história. “Bom ou mau, *happy* ou sombrio, aberto ou fechado, é preciso fazer o final de maneira que seja irrefutável.” (CARRIÈRE, 1996, p. 134)

A jornada do herói adaptada ao cinema por Christopher Vogler apresenta doze estágios distribuídos entre os três atos básicos do roteiro, o último estágio é chamado de “retorno com elixir”. “O herói retorna ao mundo comum, mas a jornada não tem sentido se ele não trazer de volta um elixir, tesouro ou lição do mundo especial” (VOGLER, 2009, p. 65).

Chegamos ao final da jornada, e que elixir conquistamos? O trabalho do doutorado se iniciou em 2011, mas esta jornada não.

Peço licença aqui para recordar a época em que era estudante de magistério, em Porto Alegre, com 15 anos, e uma das práticas que recordo foi a experiência com filmes desenhados. Eu já era fascinada nesta época pelas imagens, mas, em 1990, o que era possível criar, em nossa realidade, eram filmes desenhados em rolos transparentes, animações simples, que eu ficava por dias a produzir. Antes disso, também me recordo do primeiro filme a que assisti no cinema – *ET*, em 1982 – ou a primeira vez que assisti ao *Mágico de Oz* em casa, e vi uma menina que saía de um mundo em preto e branco e encontrava as cores da fantasia em um lugar totalmente novo.

Quando iniciei como profissional concursada em meu primeiro emprego de educadora, em 1998, fui tomada por uma realidade de escola pública de periferia, de violência e exclusão social, mas foi na Escola Municipal Saint Hilaire que trabalhei pela primeira vez

<sup>46</sup> ARISTÓTELES. *Poética*. 1895. Disponível em: <file:///C:/site/livros\_gratis/arte\_poetica.htm> (12 of 53) [3/9/2001 15:05:20], página 12.

<sup>47</sup> Syd Field (1935-2013) foi o professor e roteirista que sistematizou a estrutura de filmes em três atos, propondo o paradigma da estrutura dramática em Ato I (apresentação), Ato II (confrontação) e Resolução (Ato III). Os atos são vinculados por pontos de virada, incidentes que unificam e realizam a passagem entre os atos. Verificar em: FIELD, Syd. *Manual do roteiro*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.

<sup>48</sup> Jean-Claude Carrière roteirista e escritor francês. Trabalhou com os diretores Luis Buñuel, Peter Brook, entre outros. Autor de obras como *A linguagem secreta do cinema e prática do roteiro cinematográfico*.

assistindo e produzindo filmes com crianças em fase de alfabetização, foi lá que tive a emoção de ver uma aluna ler pela primeira vez, de fazer o primeiro roteiro e filme coletivo, de trabalhar com a comunidade escolar com sessões de visionamento.

E foi nessa época que percebi o quão importante era produzir imagens na escola, o quanto não estávamos representados, e que, quando perdemos a condição de narradores de nossa própria história, nos tornamos espectadores de algo que não nos representa e nos oprime. E tive a consciência de um cinema brasileiro, que na época tinha poucos espaços no ambiente escolar, contradições, como no filme *Central do Brasil*, em que Dora, uma professora aposentada, sobrevivia de escrever cartas daqueles que foram apartados da educação, e tantos outros filmes que fizeram e fazem parte da construção dos meus imaginários e referenciais imagéticos.

No início da jornada, formulamos a questão sobre a qual desenvolvemos a nossa pesquisa: se estamos mediados no mundo contemporâneo por imagens, de que forma a educação poderá refletir sobre a imagem como um objeto de aprendizagem? Esta questão, que foi se constituindo desde a época do magistério, levou vinte e cinco anos para ser formulada. Dela fazem parte as minhas experiências acumuladas no trabalho com a imagem em movimento, as primeiras práticas docentes, o exercício profissional e o mestrado desenvolvido com a temática de formação de professores em audiovisual, na Faculdade de Educação da UnB, mas foi no doutorado, com a turma de Tecnologia Educacional de 2014 e com as entrevistas com os quatro especialistas, que encontrei o tempo e o espaço para desenvolver as reflexões da jornada da imagem-aprendizagem.

Falamos de um contexto onde a ampliação do mercado consumidor de diferentes dispositivos tecnológicos facilitou o acesso e o consumo das imagens, mas também a sua produção. Em 1990, eu produzia animações em transparências para um retroprojetor; em 1998, já produzia curtas em VHS, com edição analógica, utilizando dois videocassetes; em 2009, produzimos o filme *Pierre* na FE/UnB, com captação, edição e disseminação digital. A massificação das imagens se concretiza a partir da modernidade em referência às relações culturais, sociais, econômicas, pautadas principalmente pela lógica do consumo.

Mas, na contemporaneidade, nós vivenciamos uma aceleração de consumo das imagens em quantidade cada vez maior, os tempos, os espaços de exposição e a representação imagética são cada vez mais potencializados e fragmentados. Participando deste mundo de visualidades, propomos que a educação reflita sobre esta linguagem enquanto uma forma de conhecimento: a imagem-aprendizagem.

Para tecer essa perspectiva, buscamos inspiração na narrativa artesanal de contar e ouvir histórias, na tradição que valoriza os saberes populares e, assim, criar uma simbiose entre as dimensões da imagem-aprendizagem. De forma que o visionamento possa construir sentidos comunicáveis em vários níveis, narrativos, estéticos, ideológicos, e que a produção possa expressar uma narrativa de uma história, até mesmo de um fragmento, mas que tenha conexão de sentidos com a vida deste estudante, que de alguma maneira ele possa estar representado pela imagem ao mesmo tempo em que pode perceber as múltiplas conexões de representatividade que a imagem estabelece.

Cezar Migliorin, durante a entrevista, falou sobre o posicionamento de uma aluna durante um exercício do Projeto Inventar com a Diferença, que gravou em um local da comunidade tido como “feio” pelo grupo de estudantes. Já em sala de aula e questionada sobre o que tinha achado da imagem gravada do local, a estudante declarou: “É cinema!”.

É cinema... não é mais o local feio, passou a ser imaginário, representação, mas não uma representação qualquer, e sim de um grupo, de alguém, de nossos alunos. Ao propor a perspectiva do narrador tradicional, estamos conscientes de que apenas um lampejo dele poderíamos buscar, que essa temporalidade de aceleração, fragmentação e massificação de saberes se contrapõe a uma forma de experiência profunda e comunicável.

Mas mesmo assim nos empenhamos em buscar rastros que nos conectassem a explorar a figura do estudante-artífice, do estudante-narrador, que, ao entrar em contato com filmes de outras realidades, buscasse conexões possíveis e explorasse as narrativas imagéticas. E foi no espaço e no tempo da disciplina de Tecnologia Educacional (2014) que buscamos encontrar os elementos e rastros de uma experiência comunicável – *“Desenvolver narrativas audiovisuais com ênfase na aprendizagem”*.<sup>49</sup>

Para tanto, contamos com a inspiração em elementos da metodologia do Projeto Inventar com a Diferença, que propõe um trabalho fragmentado por dispositivos, exercícios práticos com a linguagem audiovisual, mas com foco na descoberta dos educandos e não em uma formação complexa do processo de construção de um filme. Aliados a essa experiência, organizamos sessões de visionamento<sup>50</sup> de filmes nos encontros, para momentos de reflexão e aprendizado conjunto entre docente e estudantes.

---

<sup>49</sup> Verificar Anexo 2.

<sup>50</sup> Proposta de Laura Maria Coutinho. Verificar depoimento completo na entrevista constante do Anexo 3 deste trabalho.

O princípio da imagem que trabalhamos com nossos estudantes foi o da perfectibilidade,<sup>51</sup> inspirados em Walter Benjamin. O enquadramento do olhar permite que determinadas imagens sejam selecionadas: as imagens vencedoras e outras ignoradas – as imagens perdedoras. Escolhas que levam aos porquês de gravar o local “feio” do bairro ou aos porquês de escondê-lo, seja um roteiro, seja o ligar e desligar da câmera, a edição. Em vários momentos, essa decisão estava presente aos nossos estudantes – o que gravar quando produzimos e o que destacar quando estamos em visionamento.

A partir da experiência com a turma de Tecnologia Educacional (2014), construímos a proposta da imagem-aprendizagem como um conhecimento específico, capaz de construir saberes tanto para os docentes quanto para os educandos, com camadas polissêmicas de significação e de leituras distintas, uma fonte de aprendizagem.

Associamos esse conteúdo da imagem em movimento com a narrativa, para que a construção de significados possa gerar sentidos e interpretações, e destacamos dimensões de trabalho da imagem a partir do olhar pedagógico. Esta proposta não se esgota nelas, certamente se a análise fosse pelo olhar sociológico, histórico, comunicacional, etc., poderíamos explorar várias outras dimensões, mas, nesta pesquisa e sob a perspectiva educacional, destacamos três macrocampos de trabalho docente com a imagem em movimento, que podem ser ampliados e recriados.

A dimensão do visionamento, na qual a imagem assume uma posição narrativo-reflexiva; a simbólico-estética, em que se exercita a prática expressiva; e a da linguagem audiovisual, como um conhecimento específico que se relaciona com as duas dimensões anteriores, mas mantém características próprias de atuação pedagógica.

A narrativo-reflexiva é a dimensão do visionamento, em que professor e aluno assistem juntos a um filme e posteriormente debatem sobre a obra, os aspectos que narrativa que estabelece, a experiência estética que realiza, os sentidos da representação, da identificação. Em tempos de aceleração, esta é uma prática que exige tempo de docentes e educandos, aprender a olhar criticamente e também a falar sobre a experiência não é uma tarefa fácil, exige paciência, concentração e uma dedicação que ultrapassa muito os limites da fruição que o cinema oferece. E envolve um estar conectado a um processo de educação da

---

<sup>51</sup> Como está destacado no Capítulo 1, a perfectibilidade é um conceito que Walter Benjamin atribui ao cinema, neste trabalho apresentamos uma proposta de interpretação do termo perfectibilidade e cinema como uma característica intrínseca dos filmes com potência de se aperfeiçoar. Acreditamos que outras interpretações são possíveis por este autor de características de obras complexas e abertas, mas construímos nossa própria a partir de estudos realizados nos grupos de trabalho da Professora Laura Coutinho.

sensibilidade, porque, em muitos momentos, o cinema traz uma projeção da vida do indivíduo, e suas experiências são tocadas pela narrativa fílmica.

Dos filmes a que assistimos, o documentário *Doméstica* foi uma das obras que mais tocou os estudantes e problematizou entre eles. Um filme em que as imagens são gravadas pelos padrões, mas que focam pessoas que têm certa invisibilidade nas relações do cotidiano. Os estudantes refletiram com o filme e sobre o contato que têm com pessoas que trabalham com serviços domésticos, se defrontaram com um tipo de representação em que alguns se identificaram, outros criticaram, mas fundamentalmente se permitiram entrar nas camadas e texturas do filme, perceber o que era revelado e não revelado, os olhares e expressões, as falas e os silêncios.

*Meu amigo Nietzsche* é um “filme de casa”, no qual os moradores de Brasília compreendem lugares, sonoridades, hábitos que fazem parte da cultura local. A identificação com o filme é imediata, porque ele tem uma estética próxima à realidade dos estudantes, experiências que procuram desenvolver o olhar sensível sobre a obra fílmica. O visionamento é um exercício que pode ser realizado desde a Educação Infantil ao nível Superior, quanto mais nós exercitávamos, mas os estudantes participavam. Um outro elemento que agregou a prática do visionamento foram os exercícios e o conhecimento sobre a linguagem audiovisual, porque à medida que são estabelecidas novas redes de saberes sobre a linguagem, elas vão modificando a sua percepção sobre as obras e, ao mesmo tempo, abrem novas possibilidades. Novamente a questão da perfectibilidade entra em cena, quando nos permitimos construir outros imaginários sobre as obras.

A segunda dimensão trabalhada foi a simbólico-estética, um espaço de experimentação com a linguagem audiovisual, de criação com a linguagem de pequenas narrativas, impulsionadas por um dispositivo que se caracterizou por um exercício com a linguagem – gravar um minuto com a câmera parada como no *Minuto Lumière*, interpretar personagens para a câmera, narrar histórias de fotografias, construir pequenos imaginários com as possibilidades da linguagem audiovisual, textos fílmicos. Também exploramos a criatividade e a narratividade, com animação em *Stop Motion*. Nesta dimensão, os conhecimentos sobre a linguagem são praticados e descobertos no fazer, aqui o narrador se mistura com a figura do artífice e compreende novos sentidos em contar suas próprias narrativas, seu ponto de vista e como percebe as possibilidades das construções estéticas.

Há outras formas além dos dispositivos. Esta metodologia aplicada tem várias fortalezas, nela não há necessidade de um grande conhecimento prévio sobre linguagem audiovisual, isso vai se construindo no processo, são exercícios que têm uma variação

possível para os tempos e espaços da escola, em média em 50 minutos podem ser executados. Como são fragmentados e não apresentam uma ordenação específica, eles abrem espaço para a criação de novas atividades, que podem ser adequadas às necessidades de cada professor e de suas disciplinas.

O docente poderia adaptar, por exemplo, o dispositivo de fotografias narradas – que em nossa disciplina aconteceu com fotografias pessoais dos estudantes – para um trabalho de campo sobre a situação ambiental do bairro. Os educandos poderiam fotografar uma determinada situação, como um lixão, e depois, em frente à câmera, narrar o que foi fotografado e, posteriormente, editar o material e criar um filme sobre a situação ambiental do local. Aqui teríamos três dispositivos em aplicação: fotografar, narrar para a câmera, montar um filme com as imagens produzidas.

Eles podem ser ordenados, reordenados, associados e adequados conforme a necessidade de trabalho do professor e para qualquer disciplina. Alunos em fase de alfabetização podem exercitar as sonoridades das letras e das palavras em frente às câmeras, professores de matemática, física, química podem aproximar seus alunos de situações mais concretas para exercitar tais conhecimentos. Mas esta é apenas uma camada, o conhecimento e as possibilidades de construção de narrativas audiovisuais podem trazer outras dimensões simbólicas e estéticas de trabalho em sala de aula, de representatividade e identidade.

Mas, ao realizar esses exercícios que estimulam os estudantes a refletir sobre os sentidos das imagens, dos enquadramentos, das sonoridades, constatamos que tais escolhas demandavam um acompanhamento constante do professor. Mesmo nos exercícios simples e em que a lógica seja de liberdade do estudante em relação à linguagem, ou durante a análise das peças produzidas em sala de aula, constantemente surgiram dúvidas em relação aos elementos da linguagem, sobre iluminação, ângulo, tipo de corte, etc.. Nesse momento, ter conhecimento de linguagem audiovisual enriquece a aprendizagem.

A linguagem audiovisual foi considerada, nesta pesquisa, como a terceira dimensão da imagem-aprendizagem, porque ela poderia assumir uma dupla significação na educação, como um conhecimento específico, ou seja, existem saberes que compõem esta especificidade. “Por imagem, entendo de modo bem amplo, tudo aquilo que a representação na tela pode acrescentar à coisa representada. Essa contribuição é complexa, mas podemos reduzi-la essencialmente a dois grupos de fatos: a plástica da imagem e os recursos da montagem” (BAZIN, 2014, p. 96). A linguagem poderia também existir como forma de expressão básica, na qual seus conhecimentos espontâneos, constituídos principalmente pelo atual regime de visibilidade, são potencializados em sala de aula.

Quando exercitamos o visionamento ou as práticas audiovisuais, trabalhamos aspectos desta representação e da percepção que tecemos sobre as narrativas com o potencial de aprofundar os conhecimentos da linguagem. A densidade deste saber deve ser mediada pelo docente e pelo estudante. Até que ponto vamos explorar e estudar o conhecimento audiovisual é um processo contínuo e de muito tempo. Mas, para o público que estamos focando neste trabalho, tanto docentes como estudantes de educação básica, acreditamos que seja necessário um conhecimento básico da linguagem audiovisual, que pode servir como um ponto de partida, ao mesmo tempo é preciso observar que a limitação deste saber específico pode impactar negativamente no desenvolvimento de atividades. Um conhecimento sobre iluminação, angulação, montagem, etc., que poderia ser esclarecido ao estudante, pode contribuir para a sensibilidade dele no visionamento e na produção de outras narrativas, entre vários outros elementos, como a questão de deslocamento, diegese. Enfim, existe uma densidade específica da linguagem audiovisual como qualquer outra linguagem.

A prática, durante a disciplina de Tecnologia Educacional, foi um caminho para refletir sobre a imagem-aprendizagem e, nesta trajetória, trabalhamos com muitos autores, mas, dentre todos, destacamos Walter Benjamin. A partir das análises do autor sobre a questão da perfectibilidade, traçamos um itinerário sobre a imagem em movimento, como uma obra aberta e em transformação, associado a um dos conceitos mais conhecidos do autor – o da reprodutibilidade técnica –, que conduziu as obras de arte à mobilidade e ao consumo massivo. Refletimos que, a partir do *locus* da educação, estaríamos vivenciando uma possível reprodutibilidade processual com a associação de procedimentos técnicos aos manuais na feitura das imagens em sala de aula.

A reprodutibilidade processual aconteceria durante o exercício da dimensão simbólico-estética da imagem-aprendizagem, ao se estabelecer, ao longo do processo de criação das narrativas fílmicas, uma associação do manual ao tecnológico, também como um fenômeno da contemporaneidade, em que os processos de produção e disseminação estão tão massificados como as obras o foram na modernidade, evidenciado pela possibilidade de (des)construção das narrativas.

O distanciamento e a reflexão sobre os exercícios práticos da imagem-aprendizagem durante a disciplina de Tecnologia Educacional (2014) permitiram esta leitura e a organização das dimensões de trabalho, mas, na prática, elas existem em simbiose. Mesmo com uma divisão de atividades, o visionamento impactou nas ações práticas, assim como os exercícios com as narrativas audiovisuais transformam os olhares sobre as narrativas a que assistimos.

Os resultados pedagógicos dessas aprendizagens estão focados na formação de futuros professores, e os debates sobre o visionamento e as ações em sala de aula trouxeram a esta pesquisa reflexões sobre a aplicabilidade de tais conhecimentos na realidade da escola pública brasileira, como constatamos nas análises que realizamos no terceiro Capítulo, onde as reflexões dos estudantes propuseram três indagações importantes. Para respondê-las, buscamos tecer caminhos em diálogo com quatro especialistas na área e refletimos sobre o tempo e o espaço do cinema na escola, a escolha dos filmes e também a formação continuada de docentes.

Um dos aspectos abordados, o tempo e o espaço do cinema na escola, trouxe reflexões importantes sobre a organização e a forma de constituição da imagem em movimento no ambiente escolar. Esse debate, para ter efeitos práticos, deveria ser realizado nas unidades de ensino, em discussão com as comunidades escolares, pautados por cada realidade e forma de organização próprias. Os elementos que debatemos trazem luzes para essas reflexões, seja na criação de espaços de visionamento e produção audiovisual, seja no debate pedagógico, antes da vigilância e da exposição que as imagens na escola possam produzir narrativas, compreensões de mundo e contribuir ao processo de ensino-aprendizagem.

A seleção dos filmes caracteriza uma problemática de acesso, principalmente quando falamos de filmes nacionais. A produção brasileira avança a cada ano, mas seu acesso aos meios de chegar ao público não cresce da mesma forma. Esta seria uma questão de política pública, como falou Rosa Helena Mendonça. Os docentes, de forma isolada, ou mesmo as unidades escolares têm pouco poder de atuação em relação às regras de distribuição de um mercado tão fechado como o cinema. Assim, acreditamos que diante dessa questão, que envolve a disputa de grandes grupos econômicos, nossos docentes podem e devem contribuir, em um amplo debate, que irá construir as regras e os acessos do cinema na educação. Até este momento, temos a sinalização de uma lei que fala que a escola deve ter duas horas mensais de cinema brasileiro, mas as regras de utilização ou de como isso será feito estão muito distantes da reflexão dos docentes.

Mas desse debate também deveriam participar os diretores e produtores nacionais, não só os que tradicionalmente são contemplados pelos incentivos públicos e detêm espaço privilegiado na mídia, mas aqueles que estão produzindo em todo o Brasil e representam a busca de uma estética brasileira no cinema. A importância disso reside em uma tentativa de levar para a sala de aula realizações de múltiplos olhares, como o filme do diretor Fáuston da Silva, que, em *Meu Amigo Nietzsche*, realizou uma narrativa sobre a periferia, mas que se

afasta da caracterização tradicional e caricata de violência das comunidades pobres e busca um diálogo mais amplo, sobre educação, religião, sonhos e aspirações.

As possibilidades de assistir e de criar narrativas audiovisuais na contemporaneidade são múltiplas. Ao mesmo tempo em que acessamos, no cotidiano, inúmeras imagens produzidas profissionalmente, criamos e exibimos nossas próprias imagens – imagens fragmentadas, dispersas e virtualizadas. Essa questão também está vinculada ao fato de que, ao assistimos a tantas imagens, elas podem perder o sentido; a aceleração dos fragmentos imagéticos gera uma confluência de imagens, de imagens de vigilância, etc.

A formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação também é um desafio fundamental para a concretização do *locus* da imagem-aprendizagem na escola, na sua participação do projeto político-pedagógico e para se constituir no cotidiano escolar a partir das relações do ensino-aprendizagem.

A imagem-aprendizagem existe como um potencial a ser desenvolvido no ambiente escolar em grande escala, mas se faz necessário construir entendimentos entre nossos docentes, estudantes e comunidades escolares de como isso pode acontecer. Apontamos alguns caminhos sobre a questão da temporalidade e da espacialidade e refletimos sobre a problemática do acervo, do acesso aos filmes nacionais, que mal têm espaço nos cinemas brasileiros e poderiam encontrar na escola um ambiente novo de significações.

E sobre esses aspectos, os dados apresentados neste trabalho sobre a crescente organização de cineclubes nas escolas públicas de Educação Básica apontam para um campo de pesquisa e investigação de como essas práticas estão se articulando e produzindo saberes. Os projetos em que o cinema vai à escola, assim como em que há o envolvimento maior da sociedade civil com a participação de organizações, como o Cineduc nas unidades escolares, são experiências importantes e que representaram, por muito tempo, uma forma de aproximação da linguagem audiovisual com a educação, mas, quando parte da escola a iniciativa, vislumbramos a perspectiva de refletir sobre as práticas relacionadas à imagem-aprendizagem e sua interlocução com os projetos pedagógicos, com as propostas de formação das comunidades escolares e análises sobre as possibilidades didáticas que estão acontecendo no país. E, a partir desses dados, pretendo dar continuidade a novos estudos.

A correlação entre o audiovisual e a educação pode estabelecer relações entre o produto audiovisual, em seus distintos formatos, e tipologias, enquanto objetos de estudo, como um conhecimento específico, e como linguagem e meio de transmissão de uma dada mensagem. A imagem em movimento pode ser vivenciada em sala de aula ainda como

recurso tecnológico, com os filmes de ficção e documentários, os jogos, com a produção dos próprios alunos.

A experiência construída durante a disciplina Tecnologia Educacional na Faculdade de Educação da UnB optou pela experimentação da linguagem audiovisual como forma de visionamento, expressão e construção de narrativas e, nessa formação, consideramos que as imagens acessadas compõem a formação do indivíduo, o seu imaginário para uma possível práxis pedagógica. Não buscamos um elixir mágico, como nos filmes hollywoodianos, nem uma forma estanque de trabalho, e sim uma prática que possa se constituir como emancipatória para docentes, estudantes e comunidades escolares.

A imagem-aprendizagem existe como um potencial a ser explorado, criado e recriado e, como em final de filme aberto, a sequência desta narrativa segue pelas salas aulas, no visionamento, nas experiências com a linguagem audiovisual, nas possibilidades que a visualidade oferece à educação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. *Cinema: arte da memória*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2004.

ANG, Tom. *Vídeo digital: uma introdução*. São Paulo: Editora Senac, 2007.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARISTÓTELES. *Poética*. Disponível em: <file:///C:/site/livros\_gratis/arte\_poetica.htm> (12 of 53) [3/9/2001 15:05:20].

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AUMONT, Jacques. *A imagem*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_. *A estética do filme*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BAZIN, André. *O que é cinema?* São Paulo: Cosac Naify, 2014.

BARCELOS, Patrícia. *Cinema, educação e narrativa: esboço para um voo de aeroplano*. 140 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/7329?mode=full>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. *Origem do drama trágico alemão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BOFF, Leonardo. *Homem: satã ou anjo bom?* Rio de Janeiro: Record, 2008.

BRASIL. INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. Pesquisa brasileira de mídia 2015: *hábitos de consumo de mídia pela população brasileira*. Brasília: Secom, 2014.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10.328, de 13 de dezembro de 2001. DOU, Poder Legislativo, 13 dez. 2001, Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 11.769, de 19 de agosto de 2008. DOU, Poder Legislativo, 19 ago. 2008, Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10.639, de 10 de janeiro de 2003. DOU, Poder Legislativo, 10 jan. 2003, Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 13.006, de 10 de janeiro de 2003. DOU, Poder Legislativo, Brasília, DF, Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *Combate ao trabalho infantil*. 2015. Disponível em: <[http://portal.mte.gov.br/trab\\_infantil/combate-ao-trabalho-infantil.htm](http://portal.mte.gov.br/trab_infantil/combate-ao-trabalho-infantil.htm)>. Acesso em: 9 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB N.º 7/2010.

BRUNO, Fernanda: Estética do flagrante: Controle e prazer nos dispositivos de vigilância contemporâneos. In: *Cinética*. Disponível em: <[http://www.revistacinetica.com.br/cep/fernanda\\_bruno.htm](http://www.revistacinetica.com.br/cep/fernanda_bruno.htm)>.

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo: Editora Cultrix/Pensamento, 1949.

\_\_\_\_\_. *Mito e transformação*. São Paulo: Ágora, 2008.

\_\_\_\_\_; MOYERS, Bill. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CARRIÈRE, Jean-Claude; BONITZER, Pascal. *Prática do roteiro cinematográfico*. São Paulo: JSN Editora, 1996.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARNEY, Leo. SCHWARTZ, Vanessa R. (Org.) *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

COMTE-SPONVILLE, André. *Dicionário filosófico*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COUTINHO, Laura Maria. *O estúdio de televisão e a educação da memória*. Brasília: Plano Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. O olhar cinematográfico: reflexões sobre uma educação da sensibilidade. In: CUNHA, Renato. *O cinema e seus outros*. Brasília: LGE, 2009.

\_\_\_\_\_. Nas asas do cinema e da educação: voo e desejo. *Educação & Realidade*, v.33, n.1, p. 225 – 238, jan/jun. 2008.

- D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto: prolegômenos e teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 2002.
- FIELD, Syd. *Manual do roteiro*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Apagar os rastros, recolher os restos. In: BENJAMIN, Walter. *Rastro, aura e história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- GINZBURG, Jaime. *A interpretação do rastro em Walter Benjamin*. In: BENJAMIN, Walter. *Rastro, aura e história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- HARPUR, Tom. *O cristo dos pagãos*. São Paulo: Pensamento, 2008.
- JAPIASSÚ, Hilton, MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- JUNG, Carl Gustav. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Nova Fronteira, 1964.
- \_\_\_\_\_. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- KANDINSKY, Wassily. *Do espiritual na arte e na pintura em particular*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LEONARDI, Victor. *Jazz em Jerusalém: inventividade e tradição na história cultural*. São Paulo: Nankin Editorial, 1999.
- MACHADO, Arlindo. *Pré-cinemas & pós-cinemas*. São Paulo: Papirus, 1997.
- MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- \_\_\_\_\_. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.
- MCKEE, Robert. *Story: substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de roteiros*. Curitiba: Arte & Letra, 2006.
- METZ, Christian. *A significação no cinema*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- MIGLIORIN, Cezar. *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos*. Niterói: Editora da UFF, 2014.
- MOURA, Dione Oliveira. O cinema entre o silêncio dos sentidos e a polissemia discursiva. In: GUILHEM, Dirce; DINIZ, Debora; ZICKER, Fabio (Eds.). *Pelas lentes do cinema*:

bioética e ética em pesquisa. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *O nascimento da tragédia ou Helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

OTTE, Georg. Vestígios da experiência e índices da modernidade. In: BENJAMIN Walter. *Rastro, aura e história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

PASOLINI, Pier Paolo. *Empirismo herege*. Lisboa: Assírio e Alvim, 1982.

ROCHA, Glauber. *Revolução do cinema novo*. Rio de Janeiro: Alhambra/ Embrafilme, 1981.

RODRIGUES, Chris. *O cinema e a produção*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Demerval. *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas: Autores Associados, 2010.

SENNETT, Richard. *O artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

VANOYE, Francis. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, SILVA, Edileuza Fernandes (Org). *A escola mudou. Que mude a formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, SP: Ícone Editora, 2014.

VOGLER, Christopher. *A jornada do escritor: estruturas míticas para contadores de histórias e roteiristas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Sinergia: Ediouro, 2009.

XAVIER, Ismail (Org.). *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 1983.

\_\_\_\_\_. Um cinema que “educa” é um cinema que nos faz pensar. *Cinema & Realidade*, Porto Alegre, v.33, n. 1, p. 13 – 20, jan/jun 2008.

YATES, Frances Amelia. *A arte da memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

**ENTREVISTAS**

COUTINHO, Laura M. *Laura Maria Coutinho Entrevista* [05 de maio de 2015]. Entrevistador: Patrícia Barcelos. Brasília, DF, 2015. Gravação digital. 39'23".

MENDONÇA, Rosa H. *Rosa Helena Mendonça. Entrevista* [25 de maio de 2015]. Entrevistador: Patrícia Barcelos. Brasília, DF/ Rio de Janeiro, RJ, 2015. Gravação digital/ Skype. 33'38".

MIGLIORIN, Cezar. *Cezar Migliorin Entrevista* [08 de maio de 2015]. Entrevistador: Patrícia Barcelos. Brasília, DF/ Londres, UK, 2015. Gravação digital/ Skype. 54'52".

MONTEIRO, Marialva. *Marialva Monteiro. Entrevista* [02 de agosto de 2014]. Entrevistador: Patrícia Barcelos. Brasília, DF, 2015. Entrevista por e-mail.

## FILMOGRAFIA

**A CULPA É DAS ESTRELAS.** (Fic). Direção: Josh Boone. Distribuidor: FOX Filmes. EUA, 2014, (125 min).

**A ORIGEM (INCEPTION).** (Fic). Direção: Christopher Nolan. Distribuidor: WARNER BROS. EUA, Reino Unido – 2010, (148min).

**CENTRAL DO BRASIL.** (Fic). Direção: Walter Salles Júnior. Brasil/França. Distribuidora: Riofilme, 1998, (106 min).

**DOMÉSTICA** (Doc). Direção e Roteiro Gabriel Mascaro. Brasil, 2012, (75 min).

**ENTRE OS MUROS DA ESCOLA.** Direção: Laurent Cantet. França, 2008, (128 min).

**JOGO DE CENA.** (Fic/Doc). Direção: Eduardo Coutinho. Documentário. Brasil, 2007, (104 min)

**MAKIMONO.** (Experimental). Direção: Werner Nekes.. Alemanha, 1974, (38 min)

**MALÉVOLA.** (Fic). Direção: Robert Stromberg. EUA, Distribuidora: DISNEY /BUENA VISTA2014, (97 min).

**MEU AMIGO NIETZSCHE.** (Fic). Direção: Fáuston da Silva. BRASIL, DF, 2012, (16min).

**NENHUM A MENOS.** (Fic). Direção: Zhang Yimou. China, 1999, (106 min).

**O ASSASSINATO DO DUQUE DE GUISE.** (Fic). (*L'Assassinat du duc de Guise*). Direção: André Calmettes e Charles Le Bargy. França, 1908, (18 min)

**O CANDIDATO HONESTO.** (Fic). Direção: Roberto Santucci. Distribuidora: DOWNTOWN FILMES. Brasil, 2014, (110 min).

**O EVANGELHO SEGUNDO TEOTÔNIO.** (Doc). Direção e Roteiro: Vladimir Carvalho. Produção: Armando Lacerda e outros. Brasil, 1984, (94min).

**O SANDUÍCHE.** (Fic). Direção: Jorge Furtado. Intérpretes: Felipe Monnaco, Janaína Kramer Morra, Milene Zardo, Nelson Diniz e outros. BRASIL, RS, 2000, (12 min).

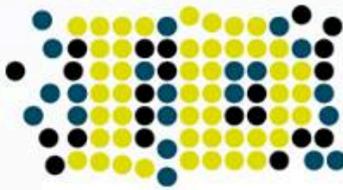
**PELAS JANELAS.** (Doc). Direção: Carol Perdigão, Guilherme Farkas, Sofia Mardonado, Will Domingos. BRASIL, 2014, (35 min).

**PIERRE, O FILME.** (Doc). Direção, produção e roteiro: alunos da Oficina de Vídeo da Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=bNSvzRPhG\\_c](https://www.youtube.com/watch?v=bNSvzRPhG_c)>. Acesso em: 4 fev. 2015, (15 min).

**SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS.** (Fic). Direção: Peter Weir. Estados Unidos. Estúdio: Touchstone Pictures, 1989, (128 min).

## ANEXO 1 – CHAMADA PÚBLICA: PROJETO INVENTAR COM A DIFERENÇA: CINEMA E DIREITOS HUMANOS

A Secretaria de Direitos Humanos e a Universidade Federal Fluminense apresentam



**Inventar com a diferença**  
cinema e direitos humanos

**INSCRIÇÕES ABERTAS PARA ESCOLAS E EDUCADORES DA REDE PÚBLICA**

**O QUE É?**

O **Inventar com a Diferença** é um projeto que visa à formação e ao acompanhamento de educadores em escolas de todo o país para realização de trabalhos audiovisuais com crianças e adolescentes em torno da temática do cinema e dos direitos humanos.

**QUANDO E ONDE ACONTECE?**

Durante o primeiro semestre de 2014, em até dez escolas públicas de cada um dos seguintes municípios:

1. Rio Branco (AC)	10. Belém (PA)	19. Cuiabá (MT)
2. Manaus (AM)	11. Recife (PE)	20. Campo Grande (MS)
3. Porto Velho (RO)	12. Conde (PB)	21. Paraty, Niterói (RJ)
4. Boa Vista (RR)	13. Delmiro Gouveia (AL)	22. Vitória, Vila Velha (ES)
5. Macapá (AP)	14. Aracaju (SE)	23. Belo Horizonte (MG)
6. Imperatriz (MA)	15. Rio de Contas (BA)	24. Bauru (SP)
7. Fortaleza (CE)	16. Brazlândia (DF)	25. Florianópolis (SC)
8. Natal (RN)	17. Pirenópolis (GO)	26. Curitiba (PR)
9. Parnaíba (PI)	18. Porto Nacional (TO)	27. Bagé (RS)

**COMO FUNCIONA O PROJETO?**

1. As escolas públicas dos municípios indicados inscrevem dois professores.
2. Serão selecionadas dez escolas por município.
3. Os professores participam de um curso de formação em audiovisual e direitos humanos com duração de 20h, divididas em três encontros, aos sábados, durante o mês de fevereiro.
4. Os educadores realizam oficinas semanais em suas escolas, no período de março a maio de 2014. As oficinas contam com apoio técnico/pedagógico dos mediadores vinculados ao projeto.

**QUEM PODE SE INSCREVER?**

Qualquer professor do ensino fundamental e/ou médio da rede pública, independente das disciplinas que oferece, com anuência da direção escolar.

**NUNCA TRABALHEI COM AUDIOVISUAL, POSSO PARTICIPAR?**

O **Inventar com a Diferença** é aberto a qualquer professor que se interesse pela presença do cinema e dos direitos humanos na educação. O projeto fornece as condições materiais e pedagógicas para que os professores realizem as oficinas com os seus alunos integralmente. Além disso, o **Inventar com a Diferença** conta com a orientação metodológica da Universidade Federal Fluminense, através do Dpto. de Cinema e Vídeo.

**COMO SE INSCREVER?**

Acesse o site abaixo e preencha o formulário de cadastro.

[inventarcomadiferenca.org](http://inventarcomadiferenca.org)

## **ANEXO 2 – PROGRAMA E ROTEIROS DA DISCIPLINA TECNOLOGIA EDUCACIONAL**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)

Disciplina: Tecnologia Educacional

Titular: Profa. Dra. Laura Maria Coutinho

Estágio de docência II: Doutorandas Maria Emília Bottini e Patrícia Barcelos

Horário: quarta-feira 14:00 h as 17h:50 min.

Semestre: 2/2014

**EMENTA:** esta disciplina estuda a interação da aprendizagem com novas tecnologias, com ênfase nos meios audiovisuais, como fatores que contribuem para a educação e a cultura no mundo contemporâneo.

**OBJETIVO GERAL:** o objetivo da disciplina é possibilitar a visualização da tecnologia educacional como a utilização de técnicas, linguagens e métodos para a o desenvolvimento da educação.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

1. Conhecer a linguagem audiovisual e suas possibilidades de interação na prática pedagógica;
2. Desenvolver narrativas audiovisuais com ênfase na aprendizagem;
3. Refletir sobre a metodologia de aplicação dos meios audiovisuais como linguagem em sala de aula.
4. Desenvolver atividades com a linguagem audiovisual como ferramenta reflexiva e inventiva do cotidiano em relação as imagens que os cercam.

### **AValiação:**

Encontros presenciais semanais: as unidades serão desenvolvidas tendo por base textos e filmografia indicados. Oportunamente ocorrerão palestras de especialistas convidados por temáticas escolhidas. Haverá também seminários, trabalhos em grupo, debates e indicação de

filmes e documentários. Organização e apresentação dos seminários: em grupo deverão escolher um autor num determinado período histórico para aprofundar o estudo e apresentar em forma de seminário.

## REFERÊNCIAS

50 filmes para trabalhar em sala de aula. In: Nova Escola. Edição Especial. Editora Abril, São Paulo, 2011.

CRUZ, L.C. D; PAIVA, M. D. F. A; ALBUQUERQUE, M. V; LOFT, R. C. R.; Teorias da aprendizagem. Curso de Pós-graduação. Fortaleza-Ceará, 2008.

Grandes Pensadores: a história do pensamento pedagógico no Ocidente pela obra de seus maiores expoentes. In: Nova Escola. Edição Especial. Editora Abril, São Paulo, 2003.

Novos Pensadores: uma seleção de textos escritos por especialistas renomados para ler, estudar e guardar na estante. In: Nova Escola. Edição Especial. Editora Abril, São Paulo, 2001.

WOOD, D. Como crianças pensam e aprendem: os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo. São Paulo, Loyola, 2003.

GADOTTI, M. História das ideias pedagógicas. São Paulo. Ática, 1994.

## FILMOGRAFIA

INVENTAR COM A DIFERENÇA (Doc). BRASIL, 2014

MEU AMIGO NIETZSCHE (Fic). Direção: Fáuston da Silva. Produção: Bruno Torres. Intérpretes: André Araújo Bezerra, Juliana Drummond, Abaetê Queiroz e outros. Roteiro: Fáuston da Silva e Tatianne da Silva. BRASIL, DF, 2012, 16mm.

PIERRE (Fic). Produção: Faculdade de Educação/UnB. Intérpretes: e outros. BRASIL, 2009. 12min

O SANDUICHE (Fic). Direção: Jorge Furtado. Intérpretes: Felipe Monnaco, Janaína Kramer Morra, Milene Zardo, Nelson Diniz e outros. BRASIL, RS, 2000. 12 min

DOMÉSTICA (Doc). Direção e Roteiro Gabriel Mascaro. BRASIL, 2012. 75 min.

O EVANGELHO SEGUNDO TEOTÔNIO (Doc). Direção e Roteiro: Vladimir Carvalho. Produção: Armando Lacerda e outros. BRASIL, São Paulo, 1984. 94min

**Resumo Técnico:**

Estágio docente

**Disciplina:** Tecnologia educacional

**Metodologia:** Projeto Inventar com a diferença

**Dispositivos utilizados do inventar com a diferença:** Minuto Lumière, Fotografias Narradas, Espelhos de autorretrato, Filme Carta

**Dispositivos criados para a disciplina:** Criação de personagens, Animação (*Stop Motion*), Documentário

**Filmes analisados:****Documentário Inventar com a diferença,**

Sinopse: Registros sobre as atividades dos projetos em algumas das cidades participantes, o documentário apresenta entrevistas com docentes, alunos e coordenadores do projeto.

**Meu amigo Nietzsche**

Sinopse: O filme foi gravado totalmente na Cidade Estrutural - periferia de Brasília. Conta história de um garoto que encontra no lixão daquela cidade um livro de Nietzsche que faz mudar tudo em sua vida. NIETZSCHE: filósofo alemão do século 19. LUCAS: estudante brasileiro do século 21. O improvável encontro entre os dois será o começo de uma violenta revolução dentro da mente de um garoto, de uma família e de uma sociedade. Ao final ele não será mais um menino, será uma dinamite!

**Pierre**

Sinopse: Um professor enfrenta seu primeiro dia de aula. Pierre é uma realização da Faculdade de Educação da UnB.

**O Sanduíche**

Sinopse: Os últimos momentos de um casal, a hora da separação. O fim de alguma coisa pode ser o começo de outra. Outro casal, os primeiros momentos, a hora da descoberta. Encontros,

separações e um sanduíche. No cinema o sabor está nos olhos de quem vê.

### **Doméstica**

Sinopse: Sete adolescentes assumem a missão de registrar, por uma semana, a sua empregada doméstica e entregar o material bruto para o diretor realizar um filme com essas imagens. Entre o choque de intimidade, as relações de poder e a performance do cotidiano, o filme lança um olhar contemporâneo sobre o trabalho doméstico no ambiente familiar, transformando-se em um potente ensaio sobre afeto e trabalho.

### **O Evangelho Segundo Teotônio – 1984**

Sinopse: A vida e a obra de Teotônio Vilela: de boiadeiro a usineiro e senador. A militância na UDN, o apoio ao golpe de 64 e o rompimento com a Arena. A pregação a favor da Anistia. A doença que o mata.

**ANEXO 3 – ENTREVISTA COM LAURA MARIA COUTINHO<sup>52</sup>**

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Vamos iniciar agora entrevista com Laura Maria Coutinho. Laura Maria Coutinho é graduada em comunicação social audiovisual, cinema, rádio e televisão na Universidade de Brasília, mestre em educação pela Universidade de Brasília, doutora em educação, conhecimento, linguagem e arte pela universidade estadual de Campinas, a Unicamp; professora associada na faculdade de educação, na Universidade de Brasília; e atua na área de educação, cinema, arte e cultura. Laura a Faculdade de Educação de Brasília tem um trabalho consolidado na pesquisa, extensão e formação de professores. Como que a formação, com e para as linguagens audiovisuais o espectro formativo desses estudantes? E conte o processo histórico de construção da temática na faculdade de educação da UnB.

**Sra. Laura (Entrevistada)** – A faculdade de educação da Universidade de Brasília, ela foi pioneira com relação ao uso das tecnologias, então antes do curso de pedagogia se é voltado apenas para o magistério, existia uma habilitação dentre quatro, que uma delas era a tecnologia educacional. Então aqui nesse estúdio e nessa faculdade a gente formava o tecnólogo educacional, que era aquela pessoa que na área de educação, nas escolas, nos sistemas ele iria trabalhar com as linguagens audiovisuais, com as tecnologias, com a informática fazendo esse trabalho de inserir a tecnologia no âmbito da educação, principalmente trazendo as linguagens, como é a linguagem audiovisual poderia dialogar com a formação de professores, com os alunos nas escolas, enfim e trazendo para o âmbito da pedagogia as novas tecnologias.

---

<sup>52</sup> O conteúdo desta entrevista não pode ser copiado, reproduzido ou distribuído integralmente. É autorizada a citação de partes da entrevista em pesquisas, livros, sites, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, para fins de estudos acadêmicos, indicando-se o nome do autor-entrevistador, entrevistado e a fonte da obra.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Uma das experiências que foi consolidada nesse período aqui do processo são os grupos de visionamento, eu gostaria que você contasse um pouco dessa experiência dos grupos, como que eles funcionavam, enfim qual era o objetivo dos grupos.

**Sra. Laura (Entrevistada)** – Então, os grupos de visionamento na verdade, eles foram se constituindo a partir da minha própria experiência em sala de aula, trazendo a linguagem cinematográfica para educação, por quê? Porque eu via que a sala de aula, além de a gente levar a linguagem, ela tinha uma resposta muito grande, a gente conseguia ampliar significativamente o sentido, o uso, as possibilidades, a potencialidade dessa linguagem quando a gente discutia junto. Então o grupo de visionamento seria uma extensão da sala de aula, mas também a sala de aula potencialmente trabalhada com a linguagem e audiovisual, por quê? Porque toda vez que a gente vai ao cinema, uma coisa que a gente observa e eu vi ao longo dessas pesquisas durante muitos anos que é o quê? O sentido do filme só se faz no fim, que é o que o Pasolini diz, e o sentido do filme para cada um só faz no fim quando você pergunta para alguém que está ao seu lado o que você achou do filme, porque você ver um filme, seja ele qual for, quando a gente vê, quando a gente olha, se a gente observar a nossa potencialidade, ela aumenta muito mais no nosso sentido quando a gente tem o sentido do outro, e aí sim que a gente tem o sentido do filme no fim, o que você achou, porque o que você achou acrescenta e potencializa o que eu mesma achei, e isso a gente viu na sala de aula o tempo todo durante todos esses anos que eu estive aqui na faculdade de educação desenvolvendo esse trabalho.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Que sobre isso ainda, uma questão, em algumas práticas que eu também já realizei, eu não sei se você sentia isso na sua experiência, que é a dificuldade que o estudante também têm em se colocar nesse o que eu acho do filme, se esse

processo do grupo de visionamento também, ele impulsiona um outro tipo de olhar também por essa possibilidade da narrativa que muitas vezes as pessoas não têm mesmo quando elas vão do cinema, elas não falam sobre o filme ao longo, é um ver perdendo o sentido. Você sentia isso também no processo do grupo?

**Sra. Laura (Entrevistada)** – Eu acho que um dos problemas maior de a gente ver filmes, eu acho que os filmes, eles se prestam a esse sentido mais amplo, porque como o filme é uma obra aberta, ele não é como uma aula que você deu, um texto que você leu, que você disse: o que você entendeu desse texto? O cinema é uma obra que é para todo mundo, então eu acho que ele tem essa possibilidade maior de trazer para o universo da discussão essa coisa que eu acho, eu gostei, eu não gostei. Porque uma coisa que às vezes a gente tira do universo da aprendizagem é justamente eu gostei, gostar. Gostar faz parte? Faz, não é?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Tem a ver com o prazer, não é?

**Sra. Laura (Entrevistada)** – Tem a ver com o prazer, tem a ver com as identificações, porque identificar como o personagem é uma coisa muito importante, porque traz um aprendizado muito profundo do ser humano, porque às vezes a gente tem uma tendência a achar de uma certa norma do comportamento e uma certa moral que você tem que se identificar com aquilo que é considerado bom ou bonito, ou perfeito. E às vezes a gente se identifica como uma coisa muito capenga, e o cinema, ele permite isso também. Então eu acho que pela possibilidade de abertura que o cinema traz, até, porque ele não é uma obra acadêmica, ele é uma obra popular, feita para grande público e é aí que eu acho que está a grande capacidade, até acadêmica dele mesmo, de abrir essa possibilidade de diálogo, de você trazer aquilo que você realmente acha, aquilo que é fruto da sua experiência de vida, de leitura, de outras coisas que você viu. Então o cinema...

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Acaba muito tendo essa na verdade essa relação, essa

conexão.

**Sra. Laura (Entrevistada)** – Exato.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Com as suas experiências de vida, não é?

**Sra. Laura (Entrevistada)** – Exatamente. E de aprendizado, e exige uma série de coisas, eu acho que o cinema, ele se presta para essa dimensão, além do conteúdo que ele traz.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Uma outra linha também aqui a faculdade de educação foi uma produção, além de ter um visionamento e de debate sobre as obras cinematográficas, sempre tem uma preocupação grande em produzir filmes e fazer essa reflexão sobre a produção do cinema e a escola, a produção do cinema e a educação. Nesse período todo a faculdade de educação sob a sua coordenação, inclusive produziu muitas obras, e aí eu queria que você destacasse um pouco esse processo que foi desenvolvido aqui na faculdade, esse processo histórico que tem um acervo grande de obras aqui, a importância que esse acervo tem ao sentido de produzir isso aqui, ou se você gostaria de destacar algumas obras.

**Sra. Laura (Entrevistada)** – É, eu acho que o grande destaque que eu faço é, porque aqui no laboratório de audiovisual, inclusive com a participação dos técnicos, sempre trabalhei junto com o Araújo, que está aqui, eu sempre digo que sem uma área técnica forte a gente não produz muita coisa, você produz até no celular, faz assim, uma coisa no computador. Hoje a gente tem essas possibilidades e essas ferramentas todas disponíveis, mas é muito importante um diálogo com a área técnica até, porque eu acho que a gente está muito distante daquela questão de uma câmara na mão e uma ideia na cabeça, que eu acho que valia como mote para gente continuar fazendo, mas eu acho que é muito mais do que uma câmara na mão e uma ideia na cabeça. Quando a gente tem uma ilha de edição razoável, com técnicos que dominam essa linguagem e podem nos auxiliar, porque os nossos recursos, eles são sempre mínimos, o

que a gente conta é com bons profissionais. Agora, com relação ao material que a gente produziu aqui, aos vídeos e tudo mais, eu acho que o que marcou o nosso trabalho aqui no laboratório de audiovisual é que a gente tinha um compromisso de partir da ideia e ao final a gente apresentava um produto. Nunca a gente teve a vontade de fazer uma obra-prima e nós nunca nos desafiámos a fazer obras-primas, mas a gente queria que a gente tivesse condição de parte de uma ideia, passar por todos os passos, a gente estabelecer mais ou menos uns dez passos que ao final, o último passo era apresentar, e às vezes, muitas vezes o Araújo ficou aqui varando noite, porque tinha que apresentar. Então esse compromisso com a apresentação é muito importante, porque muitos passos eu vejo, eles a gente se perde ali, porque se a gente não tiver uma organização do tempo é fácil a gente se perder no roteiro, é fácil a gente se perder na gravação, é fácil a gente se perder na edição. Então a gente tem que saber que as coisas, pelas marcham, e tem um *deadline* lá no final, que era último dia de aula, onde sempre com as oficinas, desde que a gente começou nós nunca deixamos de apresentar o trabalho no final, a mesma que no dia seguinte a gente ainda precisasse ajeitar uma coisinha ou outra, mas esse compromisso de partir da ideia e chegar na apresentação, isso é a produção do audiovisual real, todos são assim, e se a gente for para uma televisão comercial, se você for para um trabalho profissional nessa área às vezes você, o tempo que você tem para apresentar, ele é prioritário na qualidade até. Então conjugar a qualidade e o tempo que a gente tem de realização, ele é fundamental, ele é um aprendizado muito grande, que a gente não pode se perder pelo caminho, e isso eu acho que foi no processo uma coisa importante. Agora, ao lado disso a gente tem ótimos vídeos que a gente tem, produziu desde o início, nós começamos com um vídeo muito interessante, que até hoje ele funciona para nós, que é o que Está Tudo Limpo, foi nossa primeira experiência com a oficina de audiovisual e a disciplina nem se chamava oficina ainda, era televisão e educação, vídeo e educação, uma coisa mais ou menos assim. Foi em 94 eu acho, é, esse vídeo está aí, a gente apresenta até hoje. E foi uma

experiência muito interessante que a gente partiu da ideia e a gente tinha todo mundo trabalhando nisso, a gente tinha o apoio dos técnicos. Eu falo que sem o laboratório forte a gente não produz, a gente dá noções de audiovisual para discutir e trazer elementos da linguagem, mas a gente não tem um produto se a gestão tiver um laboratório minimamente forte e responsável, e com o compromisso de realizar.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – E a partir dessas experiências todas de reflexão, tanto de produção, como também de análise do cinema de filmes, enfim, na sua opinião qual é o tempo e qual é o espaço do cinema na escola?

**Sra. Laura (Entrevistada)** – É, eu acho que o cinema e a escola, eles, os dois trabalham com temporalidades diferentes, eu acho que a escola quando a gente vai para, as classes iniciais não, mas quando você entra já no ensino fundamental em que a gente tem as disciplinas mais recortadas, a gente tem o problema do tempo e normalmente uma disciplina tem 50 minutos e o filme tem 2h, o longa-metragem, os curta não. Mas eu acho que ainda assim, é impossível a gente organizar um tempo na escola para que o cinema seja visto. Hoje a gente tem até uma lei, a gente fez uma das últimas orientações de mestrado ajustamento o uso do documentário em sala de aula dentro dessa lei nova aí de obrigatoriedade das escolas de 2h semanais. Eu acho que se a grade curricular se organizar em todas as escolas com 2h semanais de cinema, é possível a gente fazer coisas muito interessantes, e eu acho que se todo mundo tiver isso, a gente tem hora para coordenação, a gente tem uma série de horas disponíveis na escola e eu acho que não se perde tempo vendo filme, isso é uma coisa importante também. A gente não perde tempo vendo filme na escola, a gente ganha muito tempo, mas para isso a gente tem que ter claro, um professor que saiba minimamente a potencialidade que ele tem na mão ali, porque eu acho que qualquer filme, ele se presta a função pedagógica, desde que a gente saiba explorar da forma mais interessante possível.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – E em relação a isso, especificamente aos filmes que a gente trabalha, existe sempre uma grande crítica, porque na verdade as pessoas geralmente têm acesso a uma produção, que é o *Blockbuster*, que é aquela produção que vem dos Estados Unidos, enfim raramente a gente tem acesso a um filme africano, tem acesso aos filmes europeus, asiático pouco. Como é que você acha que essa relação assim, que tem alguns professores que defendem que professor tem que trabalhar com uma outra matriz, porque claro, todo o filme tem também uma matriz ideológica e tudo mais, que a gente tem que sair um pouco dessa, desse eixo de produção e ter um pouco de crítica. Ao mesmo tempo, também eu não sei como que se professor que a gente está falando do processo da universidade, se esse professor que está hoje na educação básica, ele tem acesso aos mesmos filmes que os estudantes têm, não têm acesso também a filmes de outras vertentes digamos, assim. Como é que você ver essa questão que traz um debate sobre também o conteúdo do filme, que é algo que às vezes as pessoas não se detêm muito, elas querem trabalhar o filme: Ah, porque ele fala sobre algum aspecto para trabalhar em história ou qualquer outra disciplina, mas ela não se atém a esse conteúdo ideológico do filme. Como é que você percebe um pouco isso?

**Sra. Laura (Entrevistada)** – É, eu acho que assim, não tem como a gente fugir dessa realidade, o nosso acesso é o cinema americano, a gente já teve várias discussões sobre isso, enfim o imperialismo americano que se dá pela via do cinema. Mas por que isso acontece? Eu acho que até isso é importante de a gente refletir, a acontece, porque os Estados Unidos, eles têm consciência do quanto que aquela bandeirinha tremulando lá em todo o filme americano tem, constitui uma forma de imperialismo, eles estão apostando no imperialismo, mas ainda assim, não há como a gente desconhecer que eles fazem filme muito bem, não tem outro cinema mais forte e mais importante pese todos os demais cinemas, em que pese toda a importância dessa linguagem, eu acho que o fundamental de a gente entender é cinema americano até filme B é bom, até filme ruim é bom, por quê? Porque eles têm noção da

importância de você ter uma visão de país, e aí bate com uma questão que eu acho muito importante que o Carrier fala, o Jean-Claude Carrière, que é um francês especialista em linguagem audiovisual, é roteirista, enfim, uma pessoa com profundo conhecimento de cinema, ele disse isso aqui em Brasília quando veio dar um curso que ele dizia: "O país que não criar suas próprias imagens, a nação que não criar suas próprias imagens está fadada a desaparecer." O que é isso? É a importância e a força da imagem na constituição dessa concepção de mundo, hoje todas as nossas memórias e o nosso entendimento do mundo passa pelas linguagens audiovisuais, seja da televisão, seja do cinema. Então a dimensão ideológica dessa linguagem é de uma força imensa, o que nós temos que fazer? Eu acho que a gente teria que incentivar as produções, porque eu acho que além do cinema europeu, africano, enfim indiano nós temos que trabalhar com o cinema brasileiro, porque é o cinema brasileiro quando a gente traz esse universo para dentro das escolas, mesmo que seja de produção Globo filmes para mim é de uma importância imensa, porque nós precisamos aprender a ouvir, a ver e ouvir filmes em português, porque para nós uma das questões fundamentais é que nós vemos filmes legendados, eu tenho casos de alunos meus, inclusive que falam: "Ah não, eu não gosto de filme brasileiro, porque não tem nem legenda, filme para mim é em inglês." E a gente vai dizer que não? É, para muita gente essa é a realidade é importante agora, eu acho que o cinema americano é de uma importância tal, porque nenhum cinema faz a crítica da sociedade americana e do cinema americano melhor do que os filmes americanos. Então tudo é possível de a gente aproveitar, eu acho que o cinema americano eu não tenho o menor preconceito, embora várias vezes as pessoas: "Ah, professora, então você trabalha com a linguagem, com os filmes americanos? Trabalho com os filmes americanos, eu acho que os filmes americanos são de excelente qualidade e permitem que a gente veja uma infinidade de coisas, inclusive para criticar os próprios americanos, e a própria hegemonia cultural dos Estados Unidos sobre o resto do mundo.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Como exercer a crítica sem vê-la?

**Sra. Laura (Entrevistada)** – Exatamente, exatamente.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Agora, essa questão da formação do professor também é importante, porque a gente aqui tem uma formação crítica sobre isso, a gente assiste a tudo, mas sempre com uma visão crítica e de refletir sobre o cinema. Claro, o cinema é prazer, é arte, mas o cinema traz uma narrativa que essa narrativa tem uma linha ideológica, enfim e a gente tem esse processo. Agora, para o professor assim, no geral como é que você acha, como é que essa formação pode se dar? Que alternativas a gente tem para pensar essa questão da formação do professor? Esse que chama de básica, ou procurar a universidade, ou por exemplo, com TV escola não sei o que, você tem uma grande visão e já trabalhou, e já circulou muito então assim, como é que você ver hoje esse professor que está lá? Que alternativa que ele tem?

**Sra. Laura (Entrevistada)** – É, eu acho que ele tem várias alternativas, eu acho que a TV escola com o salto para o futuro a gente fez vários programas com eles justamente levando o universo da linguagem do cinema e do audiovisual para a escola, e o salto para o futuro é um grande formador de professores, embora a gente saiba, eu sou uma crítica de ter saído o salto para o futuro da TV aberta, porque eu acho que ele tinha uma série de sentidos ali que hoje a gente substituiu por coisas que hoje eu nem sei o que era, mas por programas absolutamente, não é que não tinha sentido, claro que deveria ser coisas boas, mas a importância de se ter uma sala de aula dentro de uma TV educativa para mim tirar o salto da TV aberta foi um retrocesso imenso. Claro que ele entrou fortemente na TV escola, que é a TV já voltada diretamente por satélite, enfim e até por vídeos, da forma que for, mas eu acho que a gente, o salto para o futuro é uma experiência belíssima, não só para a linguagem audiovisual, mas o uso da linguagem audiovisual para trabalhar qualquer questão que seja. Então eu acho que ele

tem uma função muito grande, mas por outro lado, eu acho que uma das coisas importantes, e talvez essa lei venha também trazer para dentro da escola é que o professor e a própria escola, e próprios programas, e o projeto político-pedagógico da escola consideram o cinema como um lazer, como um momento em que ali o professor relaxa, o professor vai corrigir provas, vai fazer qualquer uma atividade ao invés de estar vendo o filme com seus alunos, porque esse aspecto para mim é o fundamental, é o próprio projeto político-pedagógico, não só de cada escola, mas do próprio sistema todo, enfim que tem normativas, enfim e tem uma série, os próprios PCNs, que eu acho que é muito importante que se considere o espaço do cinema. Eu acho que essa lei que veio agora, ela vem recuperar isso, mas desde sempre, desde 1936 com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo, o INCE, que a gente já tinha essa visão de juntar a educação com o cinema, com as possibilidades de discutir temas, só o Humberto Mauro fez mais de 300 títulos de que se a gente tivesse depois de Humberto Mauro trazido outros cineastas de igual importância que a gente teve tantos no Brasil para também produzir para educação, seguramente a gente teria 300 milhões de títulos desde 36 para cá. Só que a gente não investe, a gente tem programas pequenos assim, que depois: Ah, e agora outro governo não toma conta, por exemplo, o salto para o futuro fez vinte anos, é uma coisa assim, inédita, porque claro que sair da TV aberta, mas, enfim não foi extinto, por quê? Porque tem uma importância muito grande, vira um programa de estado e não do governo de plantão que está aí, então isso é uma coisa muito séria do ponto de vista da continuidade dos nossos programas e dos nossos projetos. Então isso é uma coisa grave, e não é só com o cinema, é com tudo, mas com o cinema isso é particularmente visível.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – E você acha que assistir, e aí além dessa problemática de assistir filmes e tal, além de assistir debater um filme, isso é suficiente para refletir sobre a linguagem audiovisual em sala de aula?

**Sra. Laura (Entrevistada)** – Não, eu acho que a gente precisa assim, olhar filme com cuidado, se a gente tivesse essas 2h nas escolas em que as pessoas vissem que os professores levassem seus alunos para ver junto em não aproveitar que meus alunos estão ali sossegados para eu ir fazer outra coisa, a gente já estaria, inclusive com o debate despertando para as inúmeras possibilidades que essa linguagem oferece, porque a gente tem várias coisas que a gente pode usar. Se a gente for pegar só os filmes que têm uma relação direta com a educação a gente teria uma infinidade de horas para cumprir, e fora o que não tem uma relação direta com as temáticas que estão dentro da escola, mas que trabalham essa dimensão da acessibilidade, como que a gente vai ver filmes, o que isso transforma a nossa maneira de ver o mundo, tudo isso tem a ver. E até para a gente ser mais crítico também e não ficar tão submisso a essa hegemonia que a gente estava falando anteriormente do cinema americano porque se a gente aprender a ver seguramente a gente jamais verá um filme americano da mesma maneira como vemos antes de a gente aprender a pensar um pouquinho sobre essas dimensões da narrativa e da ideologia que elas trazem.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Até porque, como você falou antes, tem às vezes uma relação um pouco perversa com o cinema que é esse cinema que é um cinema apoio, que é o cinema para colocar quando o professor falta, e aí até quando vamos ver o filme, ele também tem essa questão de que a linguagem audiovisual no cinema também é considerada como formas de apoio e ferramenta. Você concorda com isso? Você acha que o cinema, não com essa coisa de colocar quando o professor falta, sei que você não concorda, claro, mas assim, essa visão, o que reflete isso? Reflete uma visão também que se tem do cinema só como muito instrumental, você concorda com isso, você acha que o cinema, ele é uma ferramenta de apoio ao professor, ou ele deve ser encarado como uma linguagem pouco numa outra forma de expressão? Ou enfim o que você acha que isso reduz muito, não reduz, é isso mesmo?

**Sra. Laura (Entrevistada)** – Não, eu acho que ele pode ser perfeitamente as duas coisas, eu acho que é muito bom se a gente poderá lançar mão de uma ferramenta, de um apoio, de uma muleta para a gente escorar, porque todo mundo tem suas falhas, e acho que não tem problema nenhum de a gente usar até como ferramenta desde que a gente daquela ferramenta saiba extrair algumas coisas e não fique no mero visionamento ali sem o sentido, porque eu acho que na escola o que a gente precisa ter e cada vez mais é formar sentidos, dar sentido, significar aquilo que a gente está fazendo e muitas vezes a gente não sabe nada, mas também não é só, não tem só a ver com o filme que a gente está vendo, às vezes com a matéria que a gente está assistindo. Aquilo não tem sentido nenhum, então eu acho que falta uma significação na escola de uma maneira geral, não é só nos filmes, se a gente traz o filme como ferramenta eu acho que ela é uma ferramenta assim, pode ser, e de muita eficácia, tanto que o cinema está aí e o cinema é uma produção enorme, e voltando ao Estados Unidos de novo, não é à-toa que é a segunda maior indústria, a primeira é de arma, não é estranho? A segunda é de filme, então o cinema é uma arma, por que então a gente não deixe as armas mesmo para ficar dando tiros nos outros e apontar as câmeras, só? Então são coisas para a gente pensar, e a escola eu acho que é o lugar propício para a gente refletir sobre essas dimensões, porque tudo é política, o cinema é a arte da política, de a gente estar em relação as pessoas, e passa por tudo isso, por ser ferramenta também, é uma ferramenta, mas é uma ferramenta que expressa uma determinada linguagem, não é uma linguagem que se faz, para você fazer filmes você precisa de câmeras, você precisa de projetores, você precisa de uma sala escura que é muito bom se a gente tiver. Então são certas condições eu acho que são importância de a gente considerar.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Conhecer minimamente a linguagem para poder também discutir um texto fílmico, produzir um texto, o texto é esse, por quê?

**Sra. Laura (Entrevistada)** – É, e a gente tem tantos, o cinema foi uma arte que já nasceu sendo pensada, a gente tem dos filmes, dos textos mais lindos do cinema, os teóricos, o cinema tinha 20 anos, Béla Balázs, por exemplo, eu acho que são textos incríveis, fáceis de a gente entender e que estão aí disponíveis. Se a gente fizesse o minimamente uma seleção de alguns textos e entregasse quase como uma reflexão para o professor, porque também não precisa de muita coisa não, não precisa ler tudo da história do cinema, mas coisas, dá uma certa as dicas eu acho que com isso a gente já faria um trabalho nas escolas assim, da maior importância, que é isso que a gente faz aqui nas disciplinas, você também recorta algumas coisas, traz para a reflexão e daquilo ali algumas pessoas vão. Então eu sempre acho que é isso mesmo, quando você está dando aula é isso, você ver aqueles olhinhos que ficam: "Ah, é isso mesmo." E aí brilham e vão, vão em frente, vão construir coisas, vão fazer muitos trabalhos. Outros realmente não vão, mas eu acho que é isso mesmo. Agora, o cinema é para todos e eu acho que isso aí é o mais legal, ele não é só da esfera da academia, da escola, das grades curriculares, ele também pode estar, mas ele também está fora e ele está fora muito fortemente, porque eu acho que todos os nossos alunos hoje, que vivem em cidades pelo menos, veem filme, nem que seja só tela quente que a gente vive criticando também, os filmes de tela quente, os *blockbusters*, mas se a gente olhar com cuidado para aquilo, a gente vai conseguir realmente ver coisas muito importantes.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Eu estava olhando a última pesquisa brasileira de mídia que saiu no ano de 2015, e você tem um acesso universalizado Brasil na TV e a Internet você tem a 49% já de acesso. Então mesma que na sua cidade, que esse cinema é muito fechado ainda, não é?

**Sra. Laura (Entrevistada)** – É.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – O cinema tem uma concentração ainda nas grandes

metrópoles, mas mesmo que não tenha cinema na sua cidade você tem acesso aos filmes. Agora, você falando eu lembrei assim, de uma fala do Milton José de Almeida: "A escola se nega a ser produtora de cultura." Eu acho que é um pouco isso também.

**Sra. Laura (Entrevistada)** – É isso.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Da escola estar naquele formato também hermético que clássico e também não se perceber como alguém que possa experimentar, que esse debate da própria narrativa da linguagem visual, da narrativa, dessa narrativa linear ou na narrativa que vai lá para o começo do cinema, daqueles filmes mais sensoriais, àquele filme mais próximo a essência do circo, não é?

**Sra. Laura (Entrevistada)** – Exatamente.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Filme de sensação, não é?

**Sra. Laura (Entrevistada)** – É, que pega o universo do início da linguagem, porque essa linguagem, ela nasceu muito artesanal, se a gente traz esse universo da lanterna mágica, enfim de coisas muito da caixa preta, enfim de você trabalhar com uma, aquela câmera escura, faz coisas incríveis. E aí já revela o quê? Aquilo que é o potencial, porque eu acho que interessante a gente ver que às vezes é uma coisa mínima que tem um potencial enorme se a gente acopla aquilo a outras tecnologias, outras formas e o cinema é uma, embora a gente saiba que a história é feita de rupturas, mas ele tem uma certa evolução, e isso a gente não pode negar, porque o cinema, ele parte realmente do universo da fotografia e vem hoje com os suportes digitais, enfim. E, claro, que andou para trás e andou para frente, mas muitas coisas têm uma história, e recuperar essa história, inclusive às vezes até artesanalmente é uma coisa muito legal do universo da escola, porque você trabalha com a criatividade, com os desafios de fazer de uma outra forma. Então isso tudo eu acho que é possível a gente trabalhar no

universo das escolas e eu acho que o que nós fizemos aqui ao longo desse tempo foi experimentar coisas possíveis dentro das escolas, uma das teses que foi a do Zaldo, do Erisaldo Cavalcante, ele justamente fez quê? Ele veio aqui, passou um tempo na nossa oficina, foi para a escola, teve o apoio aqui do laboratório de audiovisual e realizou um vídeo muito interessante dentro da escola. Então assim, a adesão que ele teve de professores, a adesão que ele teve de alunos foi imensa, mas é claro que a gente, que isso ainda é uma pesquisa, é possível? É possível que a pesquisa diz é isso, é possível. Agora, dar o segundo passo, transformar isso numa política pública, no incentivo maior as escolas, isso aí que é o grande desafio, porque quando a gente tem pessoas e a gente sabe de experiências aqui no Distrito Federal mesmo que se utilizando dessa linguagem faz coisas incríveis.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – E essa, inclusive nos seus próprios espaços, os espaços da educação, não é?

**Sra. Laura (Entrevistada)** – Exatamente.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – É aquilo que você estava falando também no começo, que o Jean-Claude Carrière falou de que se você também, você perde a sua referência cultural, não é?

**Sra. Laura (Entrevistada)** – Sim.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Que é uma coisa que a gente ver, a gente pode, por exemplo, uma situação extrema, por exemplo, dos indígenas que hoje estão procurando com o cinema nas aldeias, gravar suas tradições, mas também a gente na nossa comunidade escolar também pode pensar nisso, não é?

**Sra. Laura (Entrevistada)** – Com certeza.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Que é a história daquela comunidade, que é o sentido daquele local, aquele espaço, enfim, e muitas vezes a gente está vivendo para um contemporâneo que não está ali fisicamente.

**Sra. Laura (Entrevistada)** – Exatamente, é, é isso mesmo. Então eu acho que é um universo imenso a ser explorado.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – E para a gente finalizar então, eu queria que vocês fizessem uma reflexão sobre esse termo e imagem-aprendizagem a luz da sua experiência de vida de construção aqui, de todo esse trabalho que foi elaborado na faculdade de educação. Eu não tenho nem ideia de quantos alunos passaram aqui, mas deve ter sido muitos alunos que passaram aqui esse tempo até construir tudo, mas assim, é muita experiência sua em trabalhar na formação de professores. Então como é que você vê isso? O que é a imagem-aprendizagem para você?

**Sra. Laura (Entrevistada)** – É, eu acho assim, que a imagem e aprendizagem, eu acho que ela também é uma imagem e essa linguagem na educação, porque as possibilidades são imensas. Hoje a gente discute: será que ensino, será que é aprendizagem? Eu acho que quando a gente trabalha com a linguagem audiovisual, com a imagem, a aprendizagem é muito maior que o ensino, por quê? Porque a gente até dá algumas técnicas, mas o uso que você vai fazer, a sua criatividade quando você detém essa linguagem, ela é muito maior, então você aprende muito mais do que você ensina, inclusive acho a visão do fundamental, do grupo de visionamento é exatamente essa, que é um professor que se propõe a ver junto com seus alunos e quando você se propõe a ver junto, você também se propõe a aprender, porque se a gente, se não se propuser a ver junto a gente ensina, você, eu digo: vocês vejam isso ou vejam aquilo. Mas aí vamos ver o que será que está todo mundo vendo mesmo. Claro que eu tenho a minha própria visão, mas com certeza eu aprendo quando eu ouço o que o outro também viu.

E agora a experiência da faculdade de educação com isso: eu acho que a faculdade de educação está fazendo 50 anos nesse próximo ano, então são 50 anos de um aprendizado, é isso que não começou comigo, eu acho que começou com toda a ideia de que essa faculdade aqui teria uma vanguarda nessa área e teve, muita gente começou aqui nessa área, pessoas que eu tive contato pouco, o Anésio, enfim vários, o Helício também que já saiu, a Regina Calazans assim, mas a Vânia, tem agora a Cláudia. Então assim, eu acho que é um processo de coisas que a gente vai levando e deixando um legado, quando eu cheguei a Regina estava praticamente saindo, quando eu assumi, eu assumi com o trabalho todo que estava aqui das disciplinas e continuei, imprimi a minha forma de trabalhar e agora outros virão também para trabalhar com essa linguagem e imprimir novas formas. Eu acho que é o que é legal do nosso trabalho aqui que é difícil de acabar com ele, porque ele existe, e existe fortemente, então muitas vezes: Ah, o que vocês fazem no laboratório? Ah, lá não faz nada, não é? É, pode ser que não, mas não faz nada, porque a gente não tem hora de mostrar, porque a nossa página, por exemplo, até hoje não se abriu para os nossos vídeos e a gente tem uma enormidade de vídeos, nenhuma obra-prima, mas com certeza uma obra significativa do ponto de vista do que é a apropriação dessa linguagem por educadores e do que é dizer coisas por meio dessa linguagem para educação. Então eu acho que são coisas, é um processo muito grande e eu acho que não se acaba, e se acabar é uma pena, porque eu acho que o potencial é imenso.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Certamente são obras-primas para quem participou, não é?

**Sra. Laura (Entrevistada)** – Com certeza.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Porque até a obra-prima...

**Sra. Laura (Entrevistada)** – É a obra primeira, de muitos deles, eu acho que muitas pessoas talvez tenham feito apenas esses, mas com certeza é um trabalho significativo, porque a gente teve esse cuidado de começar, desenvolver e terminar.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Exatamente. Então Laura, muito obrigada pela entrevista, nós vamos agora editar a entrevista e ordenar, e ela compõem um projeto, mas para pesquisa, uma tese que se chama Imagem-Aprendizagem.

**Sra. Laura (Entrevistada)** – Ok. Muito grata.

**ANEXO 4 – ENTREVISTA COM MARIALVA MONTEIRO<sup>53</sup>**

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** - O Cineduc tem um trabalho consolidado na formação de crianças e jovens com e para a linguagem audiovisual no Brasil. Conte sobre o processo histórico de construção desta experiência?

**Sra. Marialva (Entrevistada)** - Eu estudava Filosofia na PUC –RJ quando resolvi fazer um curso de cinema. Nesta época eu estava bastante envolvida com o movimento cineclubista e cheguei a fundar com um amigo o Cineclube da faculdade. Comecei a frequentar o curso de Cinema da ASA – Ação Social Diocesana, ligado à PUC. Era o único curso de cinema que existia no Rio de Janeiro. Na época, 1959, não havia nenhuma faculdade de comunicação nem cinema. A UFF – Universidade Federal Fluminense foi criada no ano seguinte. Depois de terminar o curso que tinha a duração de 9 meses, fui convidada por Pe Guido Logger, professor do curso, para trabalhar no SIC – Serviço de Informação Cinematográfica da CNBB- Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil. Era um trabalho voluntário, mas muito interessante pois víamos os filmes antes de serem exibidos nos cinemas, nas cabines das distribuidoras como MGM, Paramount, Columbia etc que eram mostrados para os responsáveis pelo certificado de censura. Tínhamos que escrever num boletim que era enviado para as paróquias. Constava de uma sinopse, ficha técnica, apreciação cinematográfica e um laudo onde escolhíamos várias categorias (adolescente, adulto, adultos com reserva, e até condenado). Claro que evitávamos condenar os filmes. Nesta época também escreviam no boletim o crítico de cinema Ronald F. Monteiro e Cosme Alves Neto que depois foi o conservador da Cinemateca do MAM. Além deles também escreviam Hilda Azevedo Soares e Leida Felix de Souza que trabalhavam neste setor da CNBB.

---

<sup>53</sup> O conteúdo desta entrevista não pode ser copiado, reproduzido ou distribuído integralmente. É autorizada a citação de partes da entrevista em pesquisas, livros, sites, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, para fins de estudos acadêmicos, indicando-se o nome do autor-entrevistador, entrevistado e a fonte da obra.

Soubemos que haveria em Lima, Peru, um Congresso sobre Cinema e Subdesenvolvimento e lá estaria presente o Sr. Luis Campos Martinez de quem já ouvíamos falar através da correspondência com o OCIC – Organização Católica Internacional de Cinema. Este senhor havia criado um projeto pioneiro sobre ensino de cinema para crianças chamado PLAN DENI – Plan de Niños. Meu marido iria participar deste Congresso e a Hilda Azevedo Soares sabendo do meu interesse pelo assunto insiste com a CNBB para que paguem minha passagem para eu ir conhecer o projeto. E assim aconteceu. O prof. Campos era um antropólogo cubano que havia fugido de Cuba no tempo do Batista e morava em Quito, Equador. A ideia dele era muito bonita – a criança deveria aprender a ver ao mesmo tempo que aprendia a ler. Ele tinha uma série de boletins explicando a sua metodologia. Chegando ao Rio de volta insisti com a CNBB que o convidasse a dar um curso no Brasil. Ele veio em dezembro de 1970 e ministrou um curso para 11 professoras de colégios católicos e leigos. A partir daí começamos o CINEDUC com estes colégios que elas trabalhavam. Criamos o nome de CINEDUC porque Plan Deni era em espanhol. Logo em seguida vários outros países da América Latina também adotaram o projeto como República Dominicana, Peru, Uruguai, Bolívia e Paraguai. Ficamos sob a coordenação da Arquidiocese de Lima, Peru e de América Penichet responsável pelo OCIC –AL e estimuladora na multiplicação do projeto para outros países.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** - Das produções audiovisuais desenvolvidas com crianças e jovens você gostaria de destacar algumas destas experiências? E qual a importância deste acervo?

**Sra. Marialva (Entrevistada)** - Em 1971 começamos o curso de educação cinematográfica organizado pelo CINEDUC no Colégio de Aplicação da PUC. Naquele ano 320 alunos (de 1ª a 4ª séries) participavam das aulas dentro do horário escolar. O curso tinha a duração de 3 anos. No terceiro ano, em 1973, foram realizados os primeiros filmes em Super 8. Os filmes

“ O acidente” e “A garota egoísta” , realizados pelos alunos, foram premiados no I Festival de Filme Super 8, organizado pelo cineasta Silvio Bach em Curitiba , PR, na categoria infanto - juvenil. Contando todas as escolas atingidas tínhamos, na época, um total de 1200 alunos. Pe Jose Luis Saez da República Dominicana escreveu no livro Cine sin Secretos , uma compilação sobre a experiência do do PLAN DENI: “ com el nombre de CINEDUC, el Plan Deni se desarrolló a plenitude em el Brasil, llegando a constituir el modelo más acabado de esta acción em America Latina”.

A importância deste acervo é mostrar a visão das crianças e jovens sobre a leitura de mundo e suas influências recebidas pelos meios de comunicação, principalmente a televisão.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** - Na sua opinião, qual é o tempo e o espaço do cinema na escola e na educação?

**Sra. Marialva (Entrevistada)** O mesmo tempo que é dedicado às aulas de educação artística com música, artes plásticas e teatro. Creio que até nas aulas de filosofia no ensino Médio poderia se incluir o cinema. Precisamos acabar com o terrível lema do exibidor Luiz Severiano Ribeiro que criou a frase: “ cinema é a maior diversão”. Cinema nunca será só diversão.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** - Os estudantes geralmente tem acesso a filmes produzidos pelos grandes estúdios. Como a escola deve lidar com esta questão?

É preciso exibir muitos filme brasileiros de qualidade que eles desconhecem. Mas não deixar de discutir com ele a estética das grandes produções estrangeiras e como é o mercado cinematográfico e as barreiras que o filme brasileiro enfrenta para ser exibido. Num dos últimos cursos que dei para jovens em São Miguel do Gostoso, RN exibi o filme Robocop dirigido pelo brasileiro José Padilha, filme bastante comercial, mas que rendeu um belo debate e ainda pude mostrar as pinturas de Francis Bacon (o tríptico de Lucian Freud) que

estão no filme. Mas também exibiu o filme de Leon Hirszman “ Eles não usam Black tie”., que embora mostre os conflitos e anseios da classe trabalhadora no final dos anos 70, está valendo até hoje comparando com as manifestações de rua dos anos atuais. Debateremos a estética e os temas.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** - Como que o professor que não tem formação audiovisual vai propor filmes e práticas diferenciadas?

**Sra. Marialva (Entrevistada)** - Este é o grande obstáculo; a formação dos professores.. Ninguém dá aula de música, pintura ou teatro na sala de aula sem conhecer estas disciplinas. Por que fazer isto com cinema? Mas se não tem formação que, pelo menos procurem se informar vejam muitos filmes brasileiros e leiam as críticas favoráveis ou contra eles e leiam livros sobre cinema.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** - Assistir e debater filmes é o suficiente para refletir a linguagem audiovisual em sala de aula?

Não é suficiente, mas já é um começo para criar o hábito nesta leitura e dar vontade de conhecer melhor esta linguagem.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** - A linguagem audiovisual e o cinema são constantemente apontados como “formas de apoio ou ferramentas” ao professor. Vc concorda com isto?

**Sra. Marialva (Entrevistada)** - Não concordo de forma alguma. Ferramenta é martelo e enxada. Cinema é arte e texto, linguagem. Não pode ser diminuído a este ponto. Isto só será válido se for importante fornecer uma informação sobre um tema que a linguagem visual possa ajudar como fazem as fotos e ilustrações dos livros. Exibir o filme “ Ação entre amigos” de Beto Brant, por exemplo, para falar da ditadura no Brasil é válido desde que isto possa provocar um debate sobre o filme e o tema e como o diretor construiu esta visão através da linguagem cinematográfica com a bela montagem e trilha sonora que o filme tem.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** - Como você refletiria sobre o termo “imagem-aprendizagem” a partir da sua experiência?

**Sra. Marialva (Entrevistada)** - Tive que aprender muito estudando a história da arte, da fotografia e do cinema para entender a importância da imagem na aprendizagem. O homem vê antes de falar, embora digam que no “Princípio foi o verbo”. Paulo Freire já fala muito sobre isto quando ele se refere a leitura de mundo. A criança hoje já recebe tudo pronto, ela não percebe que para chegar onde estamos existiu um processo lento e árduo desde os ruídos do tambor e os sinais de fumaça. O homem da caverna já é audiovisual e ele criou os passos da comunicação enfrentando os problemas para se entender entre eles. É preciso que os alunos aprendam isto e não achem que foram objetos e máquinas criados pelo mercado de consumo. Ao criarem suas próprias imagens com a facilidade dos equipamentos que temos hoje isto nos ajuda também a percebermos as várias influências que eles estão recebendo através das escolhas de imagens registradas e os pontos de vista e enquadramentos selecionados por eles.

**ANEXO 5 – ENTREVISTA: CEZAR MIGLIORIN<sup>54</sup>**

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – O inventar com a diferença foi um trabalho de formação de professores e estudantes. Trabalhar com base de formação docente e não só ir na escola e fazer uma oficina enfim, como outros projetos fazem, e que ele tem essa abrangência nacional. Eu gostaria de saber um pouco sobre as bases de criação do projeto, tanto as bases teóricas como a parte das experiências que vocês tiveram. Como é que foi esse processo de construção do Inventar Com a Diferença?

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Nossa. Esse é um pouco o primeiro capítulo do livro. Mas eu acho assim, sobre essas coisas. Eu acho que tem muita coisa, não é Patrícia, que a gente foi percebendo no processo, assim, coisas que eram meio intuitivas, que a gente cumpra com o processo foi sacando que vinha de algum lugar, que essa intuição estava calcada. Então, por exemplo, você falou de ir para as escolas, e dessa atenção com professor, eu acho que uma das coisas que a gente formulou com o passar do tempo, foi que o Inventar, precisava ser um projeto de formação continuada e não de oficinas. Eu acho que isso foi, é decisivo assim. Eu diria que agora no segundo ano, grande parte do investimento que a gente está fazendo, tem sido em qualificar melhor, tornar mais forte, mais interessante essa ideia da formação continuada. Eu acho que isso é um grande, é o foco, eu acho que é o que a gente pode fazer melhor. Aí, essa ideia que é uma formação continuada, vem de várias experiências, assim também, por exemplo, teve um momento que quando a gente trabalhava com as escolas de Nova Iguaçu. A gente começou trabalhando com crianças. Então a gente fazia uma formação dos universitários da UFF, para eles trabalharem com crianças. O que vinha um pouco da experiência que eu tinha tido lá com o bairro-escola, onde era responsável pela

---

<sup>54</sup> O conteúdo desta entrevista não pode ser copiado, reproduzido ou distribuído integralmente. É autorizada a citação de partes da entrevista em pesquisas, livros, sites, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, para fins de estudos acadêmicos, indicando-se o nome do autor-entrevistador, entrevistado e a fonte da obra.

formação de jovens que trabalhavam no contra turno com crianças. Então, a gente já trabalhou com criança, trabalhou com adolescente, mas o tempo todo, a questão que chegava eram muito mais questões de como lidar com o ambiente escolar, como lidar com as crianças, do que propriamente, problemas ligados à metodologia, ao cinema, à experiência estética que a gente estava imaginando, etc. Porque ali tinha um problema fundamental, que era, a gente não estava dialogando com o professor. Entende? A gente estava tentando fazer uma coisa direta com as crianças. E assim, quando a gente percebeu isso, para mim ficou muito claro assim, o que a gente podia fazer o que não podia. Sabe? A onde tinha uma competência, a onde não tinha competência, não é? Então eu diria assim: de um modo geral, estou falando de mim, mas. De um modo geral, quem está no curso de cinema, quem está na Universidade, na comunicação, na relação com a escola, a nossa expertise não é na relação direta com a criança, mas ela pode ser nessa relação do cinema, da comunicação como os interesses do professor, e professor como aquele que vai ter um contato longo, direto com crianças, etc., e com os jovens. Então, eu, por exemplo, a ideia do mediador, ele era um mediador que fazia uma relação entre a Universidade o professor é a criança. Sem esses atores. Então, por exemplo, a gente teve vários casos em que o mediador era demandado a ter uma relação direta com as crianças. O professor saía da escola, não ficava com a turma, etc... Isso tudo bem, assim, a gente falava para o mediador, beleza, é isso que está acontecendo, vamos tocar, não vamos deixar a peteca cair e tal. Mas, certamente o projeto ficava mais frágil quando isso acontecia, até porque, a longo prazo, uma vez que o mediador sai e a relação não está estabelecida com professor ali com a escola o projeto morre. Entendeu?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Claro.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Então a gente tem casos. Ontem, por exemplo, hoje recebi um *e-mail* de um mediador, ele é do Mato Grosso, dizendo que, em três escolas, o Inventar continua.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Ah, que legal.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Sem ele está indo. Então ele falou: eu estou com muito material aqui, quero mandar para vocês. Que é sem a gente estar participando, sem ele está indo para escola, mas porque os professores entraram na onda, já têm os instrumentos, aprenderam o que precisavam aprender, e aí, já estão transformando a coisa e etc.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Eles têm autonomia, não é? Depois do processo.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Exatamente.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Entendi. Dessas experiências que aconteceram do Inventar, como você está citando essa do Mato Grosso. Você tem algumas outras experiências que você acha que foram assim, mais significativas nesse primeiro Inventar?

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Claro, várias.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Você pode citar algumas assim, que você acha que são.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Você fala de experiências direto da escola?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – É, porque enfim. Foram várias escolas no Brasil todo, mas certamente, tem algumas experiências que foram mais significativas em termos de impacto assim, o que você acha?

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Eu acho assim. Eu, assim, até porque, aqui na Inglaterra eu fiz algumas falas sobre o Inventar e os nossos princípios da importância da arte,

da importância do cinema, da relação do estudante com a comunidade, como o território, do empoderamento, etc. Isso não é um discurso, uma fala, tão simples aqui. Isso não faz muito parte, falar de outra maneira assim. Esses princípios que talvez, façam muito parte da nossa história, do que é a escola, da importância que certos pensadores da educação brasileira tiveram historicamente. Entendeu? Isso está muito arraigado na nossa noção de educação, mas aqui não. Então, várias vezes, eu era confrontado com falas tipo, ok, mas você, os jovens que estão fazendo coisas criativas, mas e daí? Entendeu? Como é que você, como é que você avalia isso? Que importância isso tem? Como é que você leva adiante a formação desses jovens, dessas crianças a partir disso? Então, eu acho que um dos grandes problemas que o Inventar teve no primeiro ano, e que a mim me preocupa muito agora para o segundo ano. É a gente precisa saber mais e melhor do que acontece nas escolas, e a gente precisa também, conseguir dialogar com quem não é sensível a necessidade da arte nas escolas.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Está. Mas você não acha que isso passa por um diálogo com. Para além de um diálogo professor, com um diálogo com projeto político pedagógico da escola?

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Talvez, exatamente. Da escola, do País, entendeu? Eu não sei direito como que fazer isso ainda, mas assim, a gente precisa de alguma maneira, pensar a longo prazo também, sabe? Como acompanhar escolas, professores durante quatro, cinco anos, para tirar consequências mais fortes assim da presença do projeto, enfim. Como dialogar com o projeto da própria escola e etc., porque eu digo isso? Eu tenho várias narrativas, eu posso até te passar depois alguns desses textos. Mas assim, eu tenho várias narrativas e que é como se você visse o momento em que projeto está acontecendo, alguma transformação de percepção da criança, em relação ao território, em relação à imagem, sabe em relação, a relação com o professor. Então, tem algumas dessas. Mas ao mesmo tempo é

um modo de pesquisa que ainda está ali, muito observacional, antropológico, dependendo da presença de um olhar muito sensível, a essa passagem entre a teoria e a prática, entendeu? Então, por exemplo, os mediadores, quando a gente fez o encontro final lá no Rio, a gente mandou para os mediadores, algumas narrativas do que a gente imaginava que eles pudessem trazer para a gente, e foi uma frustração enorme, porque no encontro final com os mediadores, eles não narravam. Porque narrar, é se fazer essa passagem do que é o projeto, do que é a base teórica do projeto, e do qual é a inspiração política do projeto, para o que está na prática, isso é extremamente complexo, não acontece com facilidade, entende? E aí, foi frustrante. Então, de todos os mediadores a gente teve dois, três que davam conta de fazer essa narrativa do projeto efetivamente acontecendo. Entendeu? Para além de, ah, eu fui em tantas escolas, as turmas eram assim ou assado. Não é?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Uma narrativa mais profunda, não é? Assim, que traz essa experiência de fato do que aconteceu, como entender esse processo.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Eu vou te dar duas. Uma assim. Duas no mesmo lugar, por exemplo. São narrativas que falam do projeto, das nossas capacidades e do que acontece com a criança. Então, por exemplo, a gente estava. Eu fui em uma escola do Recife e essa escola ela fica do lado de um conjunto habitacional que foi o pessoal que saiu da Brasília Teimosa e foi deslocado para lá. São oito quilômetros mais ou menos, é um conjunto habitacional, que em dez anos, está super precarizado. A escola do lado desse conjunto assim é muito frágil, muito precária também. Problemas acústicos absurdos, etc. Aí a gente chegou lá, é mediador maravilhoso, o Caio. Esse dia eles tinham programado de fazer no conjunto habitacional. Então eles saíram da escola e iam para o conjunto fazer, o minuto lumiar, lá. Então a gente chegou no conjunto habitacional, o professor falou assim: ó, ninguém passa daquela venda. A venda era assim, 200 metros da entrada do conjunto habitacional. Ninguém

passa daquela vendinha ali. Eu fiquei responsável por um grupo de quatro meninas. Então cada um ficou com um grupo e a gente. Aí uma menina do meu grupo ficou absolutamente revoltada, porque que não podia passar da venda. Aí ela falava assim: se é para inventar com a diferença, a gente tem ir lá para dentro, porque aqui todo mundo conhece. Ela queria entrar, ela queria entrar no conjunto habitacional, ela falou: a gente tem que filmar lá no prédio 20. Que é um conjunto habitacional grande, com muitos prédios. E para você ver, uma das questões fundamentais, da nossa metodologia, por isso os dispositivos, é porque a ideia do dispositivo, ela teria que ter os instrumentos básicos para criar uma certa igualdade de capacidades entre professores, mediadores e estudantes. O que não significa que são todos iguais, mas que em algum momento, todos iriam participar da elaboração de alguma coisa. E aí, estava claro, que a menina ela instaurou a igualdade dela com a gente, a partir do momento que ela falava assim: eu conheço o território e você não. Então ela tinha nas mãos uma inteligência que eu não tinha, que o mediador não tinha, e que o professor não tinha. Então de repente estava, a gente, o dispositivo deu certo, porque ela estava pleiteando com inteligência, entendeu? Pleiteando a presença dela, só que aí, eu segui a regra do professor. Eu falei: não, a gente não vai lá para dentro, a gente combinou. Que não foi combinado, foi imposto, a gente combinou que a gente vai ficar até a venda. Então a gente não vai passar da venda, vai ficar aqui, ou melhor, naquele, ao mesmo tempo que ela pleiteou uma igualdade, eu me impus como professor dizendo: não, essa igualdade não vale aqui, está valendo novamente, a lei do professor. Então, essa era uma noção de igualdade fundamental para o dispositivo. Como que a cada dispositivo é possível trazer alguma coisa do estudante em que ele, a presença dele seja fundamental, ou seja, para aquela coisa acontecer. Por isso que ele não podia se basear em roteiros previamente organizados. Por isso que ele não podia se basear em um fim narrativo, estético, mas ele tinha que criar condições para que o estudante trouxesse a presença dele para a elaboração do dispositivo. Então esse aí. Aí, beleza, ficamos nesse lugar. Aí uma menina

colocou, ele falou: *“Eu quero filmar aqui.”* Ela queria filmar assim, uma viela que tinha no conjunto habitacional, aí a outra chegou para ela e falou assim: *“Não, não filma aqui não, porque aqui é muito feio, aqui é muito feio.”* E essa viela, para ela para ela era feia, porque tinha assim, musgos subindo pela parede, umas poças d'água, roupa pendurada, um típico conjunto habitacional do Brasil, da periferia. Entendeu? Aí a menina falou: não, não filma aqui, aqui é muito feio. Eu fiquei morrendo de vontade interferir e falar: não, filma assim, aqui está legal. Mas aí deixei, não sei em que medida eu tentei não ser muito presente, mas bem. O fato é que a menina fez o Minuto Lumière nesse lugar, dito muito feio. E aí foi genial, porque a gente voltou para a escola, mostrou o Minuto Lumière filmado nesse feio, para toda a turma. E aí, eu perguntei para menina que falou, que aquilo era feio, que não era para filmar. Eu falei: e aí, o que você achou? Aí ela falou assim: é Cinema.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora) – Genial.**

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado) –** Aí eu. Eu achei genial, aquela fala dela. Entendeu? Porque para mim foi o dispositivo funcionando novamente. Entendeu? Porque assim, ela não disse que era bonito, ou que era feio. O que ela percebeu é que tinha uma imagem. Entendeu? Tinha alguém que tinha decidido, tinha feito uma opção, entendeu? E que o próprio conjunto tinha uma certa contingência. Entendeu? Não era nem bonito nem feio, mas tinham pessoas, opções de corte, de câmera, de recorte, etc. (...). É como se ele tivesse uma. Nessa observação tão simples, ela tivesse conseguido se deslocar de uma percepção que já estava dada sobre o território, que é o feio, que é como todo mundo ver, que é como todo mundo diz que aquele lugar é, para uma percepção que é construída, que é da construção da imagem mesmo. Então, assim, a gente tem várias narrativas desse tipo assim, mas ao mesmo tempo me frustra de não ter. De não poder acompanhar essa menina, de não ter organizado o sistema que a gente possa voltar lá e ver a progressão dela. Por exemplo, em Belo Horizonte, em um conjunto, em um

Centro de Medidas Socioeducativas, a professora que fez uma fala, dizendo que: depois que o projeto entrou, as notas dos meninos melhoraram.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Olha que interessante.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Pois é, mas assim, a gente não tem esses dados, entendeu? Isso precisava ser, sabe? Cientificamente organizado, sabe? Para, olha, isso, aconteceu isso, a gente fez tantas oficinas, a nota melhorou dessa maneira. Entrevistar os professores das disciplinas que as notas melhoraram, percebe? Transformar isso em um *case* real, assim, com muitos mais instrumentos, mas a gente não deu conta de fazer também, entendeu? Então esse é o tipo da coisa assim, que no segundo ano não pode passar como uma narrativa tão frágil, sabe? Ele precisa estar mais.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – E olha que o Inventar tem um sistema, que tem um controle grande, assim, não é? Online, dos mediadores, e mesmo assim. Mas é que é muitas escolas também, não é Cezar? É um trabalho Brasil, não é? Você pensar. Agora você está falando muito dessa questão do dispositivo. Eu queria que você falasse mais sobre isso assim, o que é o dispositivo? Qual é essa lógica do dispositivo, porque que ele é organizado nesse formato de dispositivo?

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Tem sido. A minha tese de doutorado em 2008, quando acabei, era documentário, dispositivo, guia política. Então a ideia, esse pensamento do dispositivo para mim, já estava lá colocado. E assim, basicamente quando estava no documentário, eu acho que tinha haver com ideia de que.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Está me ouvindo?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Oi. Voltou agora. Você estava falando da sua tese, que você estava trabalhando.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Então, o dispositivo tinha uma ideia central que é assim: o documentarista ou educador, ele tem um limite, ele está em um lugar muito difícil, por quê? Ele está estabelecendo um certo tipo de. Eu vou cortar a imagem está, Patrícia?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Está, pode ser.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – É que agora a banda reage melhor. Você está me ouvindo?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Estou, estou te ouvindo.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Então, é como se assim. O documentarista quando eu trabalhava nesse documentário e depois agora pensando o educador, seja ele mediador, professor. É como se ele estivesse em um lugar bastante delicado, porque ele está instaurando uma certa prática, mas ao mesmo tempo ele não pode ter a centralidade dessa prática. Ele não pode ser o foco definitivo do que está sendo feito. Então o dispositivo, essa ideia, tinha essa ideia no caso do documentário, de um documentarista que estava presente, mas sempre de saída. Ele estava presente em alguma coisa acontecendo, mas sempre se retirando e deixando de alguma maneira que o acaso interviesse, que os outros atores presentes ali dentro, de alguma maneira, fizessem as suas presenças efetivas. E no caso dos dispositivos do Inventar, tinha novamente, essa ideia. Como que a gente pode fazer uma proposta, onde algumas cenas, alguma situação se instaure, sem que ninguém que faz parte dessa cena tenha a centralidade sobre ela, entendeu? Você está me ouvindo?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Sim, estou.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Nem o professor, nem o aluno que sabe escrever bem, nem a câmera, mas como que todos esses elementos, que são naturezas diferentes, porque se a gente pensar que um dispositivo é formado por múltiplos atores, quem incluem a câmera, o

roteiro, o professor, entendeu? São atores de naturezas diferentes, como que todos esses colocados juntos, nenhum deles tem uma centralidade, mas o que vai surgir desse encontro vai depender de uma interação que se dá entre esses atores. Então o dispositivo tinha esse princípio. Então uma ideia de uma produção horizontal, em que cada um vai ter um papel, mas que nenhum desses papéis vai definir o que vai acontecer, ele vai depender de uma certa imanência, de uma experiência ali no presente da situação. Então a ideia do dispositivo tinha isso como foco central. E aí, e assim, a produção dos dispositivos sempre tinha. Então, por exemplo, como o dispositivo não tem essa centralidade de nenhum dos atores, você não tem como dizer se o dispositivo está certo ou errado, porque ao julgar certo ou errado, alguém vai ter que está fora dele, para dizer se aquilo está certo ou errado. Então o dispositivo não poderia ser alguma coisa que ah, você fez certo você fez errado, não é? Ele teria que ser, olha, se todo seguir essas duas, três regras que cada dispositivo tem, o resultado vai ser completamente diferente entre cada uma das pessoas, mas todos eles vão estar de alguma maneira, certos e disponíveis para o debate, para a conversa, etc. Então o dispositivo tinha esse princípio, assim eu diria.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – No Inventar, ele funcionou dessa forma?

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – No Inventar ele funcionou dessa forma, assim no material de apoio os dispositivos todos eles, têm esse princípio. Agora não é um princípio simples, porque se você está trabalhando com um professor, ou com um mediador, para quem é essa ideia de que ele também vai se colocar no lugar não central, em uma certa prática, isso nem sempre é simples, entende? Eu acho que esse exemplo do Recife, por exemplo, era comigo mesmo. Fui eu que desarme o dispositivo. Então você ver que o dispositivo tem essa fragilidade, ele vai estar o tempo todo nos demandando assim, nas relações, nos demandando intelectualmente, etc.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Porque, de modo geral, ele trabalha contramão do que a escola tradicionalmente trabalha com os estudantes, não é? Que a escola geralmente, ela tem um, digamos um certo cerceamento a prática do professor em relação a aprendizagem do aluno, não é? E o dispositivo dá uma liberdade e uma autonomia que pode, inclusive, essa relação de autoridade do professor sobre o estudante. Que é uma coisa que cada vez mais é questionada, mas que de certa forma ele abre um espaço de experimentação que produz uma narrativa também, na verdade. Você consegue produzir uma narrativa a partir disso, não é? Uma narrativa mais concreta, não é? Uma experiência, de fato, concreta que isso, a narrativa surge dessa experiência concreta, não é? Mas que...

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – É, é assim, e eu acho que, como a gente está lidando também muitos dos dispositivos de uma certa conexão com documentário. E no documentário tem uma autoridade, essa autoridade é o real, entendeu? Ela está deslocada do professor, do documentarista, do aluno, sabe? Esse olhar atento, essa escuta do outro, tudo isso assim, eu acho que é um. Eu acho que essa é uma importância assim dessa herança do documentário também na formulação do material do Inventar, que é, sabe? Alguma coisa está acontecendo, existem pessoas, existem comunidades, territórios, etc., com os quais a gente se relaciona, não é? Então não adianta eu ter as minhas ideias prontas, não adianta o professor saber o que ele quer e tal, porque é a ideia desses dispositivos também que a gente estava aberto, que ele ia dar condições de abertura, para esse, para um certo descontrole que é o próprio, é o mundo, as coisas acontecendo, etc. O que era fundamental também, pela forma como a gente estava lidando com comunidades tão diferentes, assim. Como é que você vai pensar um exercício, etc., que vão ser feitos em lugares tão distintos culturalmente etc., entre Rio Grande do Sul e o Acre, não é?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Sim. Realidades, totalmente, diferentes, não é? Culturais e tudo mais.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Exatamente.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Você sabe que no trabalho que eu fiz com a turma de Pedagogia da UNB, eu propus que eles. Porque são estudantes de Pedagogia, não é? Que eles criassem dispositivos também, que depois a gente vai encaminhar, inclusive, para a UFF, não é? Um dos dispositivos que eles criaram, eles criaram não, eles pesquisaram e chegaram a seguinte questão em sala de aula. Professora é o seguinte: esse trabalho com imagem é interessante, mas como é que a gente vai projetar isso? Porque a ideia da, essa ideia do cinema da projeção, aí eles trouxeram caixas de papelão, nós vamos fazer, criar um projetor aqui, e aí montaram. Pegaram essa tecnologia de fazer um projetor artesanal, juntaram a turma e fizeram vários projetores. Ah, como é que eu vou fazer isso em sala de aula, ou como é que eu crio essa ambientação do cinema, porque o cinema tem que ter um espaço? Além de produzir, eu tenho que ter o espaço para me mostrar da visualidade, não é? Então também cria esses espaços de percepção da própria, que um dos grandes pontos é a questão de ver, de demonstrar aquilo que você está criando também, não é? Como é que eu crio esse espaço, não é? E vários outros que eles pensaram. Agora.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Eu perdi o final da tua fala. A questão de o quê?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Essa questão de ver, de mostrar. Eu estou produzindo uma imagem, mas eu estou produzindo uma imagem para quê? Porque eu estou produzindo uma imagem? Ou eu quero reunir um grupo para refletir sobre essa imagem. Como é que eu vou fazer isso em um espaço que não tem nada que é a realidade? Que eles, olha, as escolas que a gente trabalha aqui, não tem projetor, não tem equipamento, mas eles têm um celular. Então eu posso fazer um projetor a partir de um celular? Eles foram pensando e pesquisaram, ah,

tem como, quer dizer, você também cria um espaço, o dispositivo dá isso, não é? De criar. Como é que eu crio se formas e alternativas? Se o professor está engajado nesse processo, também de pensar a prática dele com a linguagem, não é? Porque, às vezes, você fica muito amarrado, porque sempre uma, ah, não tem aquela estrutura ideal, porque demanda uma estrutura, não é? Mas como é que ele pensar também, não só o estudante, mas já que o foco também é a questão do professor. Como é que ele pode pensar alternativas para a prática dele? O dispositivo também serve o professor, não é? Pensar isso, não é?

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Com certeza, para você ver uma das questões assim mais difíceis no encontro que a gente teve com os mediadores no final do Inventar I e depois eu fiquei me debruçando nela no livro e tal, foi sobre os filmes-cartas, porque foi, não era um dispositivo, era um filme, entendeu? E, a gente teve resultados maravilhosos de filme-carta, e a gente teve resultados horríveis também, entendeu? Porque para alguns mediadores, ou para alguns professores, ali era um filme, então tinha que ficar bom. Então não dava para ser qualquer, sabe? Não dava para ser só a prática, o exercício, o retorno das imagens para a sala de aula. E aí, nesse afã de a coisa tem que ficar boa, eles assumiam a centralidade, entende? Aí você via os filmes assim, era abandonava as crianças, virava o filme do mediador, o filme do professor, entendeu?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Sei.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Muito revelador assim, foi muito, de um certo universo estético, sabe?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Claro, da forma que você vê, não é? Como é que você vai finalizar, e ao contrário, eu olho para o dispositivo e entendo que o processo dele é que é interessante para o pedagógico, não é? Muito mais do que.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – O processo e o retorno das imagens para a própria comunidade, não é? Se a imagem do Minuto Lumière, não voltasse para a escola, e isso não fosse discutido, a menina não teria feito àquela formulação. E aquela formulação do: ah, isso é cinema. Ela não foi importante, porque eu estava lá e eu vi. Eu acho que ali ela compreende alguma coisa, entende?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Não, sem dúvidas. E Cezar, aí mais para o objeto que eu estou trabalhando, eu queria que você pensasse um pouquinho. O que você acha? Qual é a relação da tua opinião? Enfim. Qual é a relação, qual é o tempo e o espaço do cinema na escola, na educação? Como é que você vê isso, que tempo e espaço o cinema teria que ter na escola?

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Ai, ai, ai. Olha, eu acho que, eu acho que essa resposta não pode ser dada por nenhum Governo, por nenhuma Secretaria de Educação, entendeu? Por nenhum Órgão que legisle, porque eu acho que a pior coisa que pode acontecer para o cinema na escola e ele ser imposto. Eu acho que, por exemplo, eu não concordo com a Lei lá, nova do.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Das duas horas, cinema na escola.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Eu acho isso, sabe um equívoco, assim, sabe? Acho que é tapar o sol com a peneira. Mas bem, acho que uma vez que ela existe a gente precisa da condição para que a escola use isso da melhor maneira possível.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Claro.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Então assim, o espaço ele. Eu acho que exigência que a gente deveria ter, é que o Estado, as Universidades, as Secretarias etc., deem condição para que as escolas se apropriem das possibilidades do cinema. E aí, é isso, e tendo projetos como

Inventar ou outros, não é? É tendo no ideal, uma situação ideal dentro das condições de exibição de filmes, tendo instrumentos para que os professores se apropriem para que eles possam incrementar os debates em torno dos filmes, os debates não fiquem apenas em uma é uma dimensão conteudística. Que as escolas tenham possibilidade de produção, produção que tem um viés que é desse que a gente investiu muito, que é da própria experiência de construção de si, da comunidade com o cinema, mas ao mesmo tempo, construção, porque, às vezes, é o modo de você empoderar uma turma, que vai fazer um filme e discutir o lixo que não é recolhido no bairro, etc., não é? Mas eu acho que tudo isso, é preciso dar condições para que as escolas se apropriem, inclusive, isso tem que passar pelo desejo da escola, dos professores, dos alunos. Eu acho que não há necessidade nenhuma do cinema ser imposto, as escolas. Eu acho que não é uma. Quando se ele imposto, ele vai se tornar burocratizado, sabe? E aí, não, tem coisas de mais imposta nas escolas.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Agora essa questão da Lei, que a Lei trabalha essas duas horas de cinema nacional. Também tem uma outra questão, porque tantos estudantes, quantos professores, eles têm, na verdade, hoje você vai pensar em um regime aí, de mais, mais e filmes, eles têm acesso aos filmes dos grandes estúdios, não é? As salas de cinema trabalham isso, a TV aberta trabalha isso também, também apesar da gente ter internet e tudo mais, tem muita coisa, mas ao mesmo tempo a gente continua e os professores de uma forma geral, e os estudantes continuam tendo acesso a esses filmes de grandes estúdios. Você acha, como é que a gente podia pensar em lidar com essa questão, por quê?

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Patrícia falhou muito agora. Os professores continuam tendo acesso?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Na verdade, é isso, eles têm acesso aos filmes produzidos pelos grandes estúdios, *Vingadores*, sei lá, é o que a mídia vende, não é? De uma forma geral.

É o que passa na TV aberta que é o que é ainda a grande maioria ainda tem acesso. E a ordem de consumo, de consumo de imagem. Também essa questão também impacta muito não é, nessa questão de experimentação? Porque tem uma, quando a gente vai nesses espaços da Universidade, enfim, que estão discutindo essa questão da formação e tal, sempre vem essa questão, não é? Como é que você acha que, como é que a gente trabalha essa questão? É criando acervo para escola? E trazendo esse debate também de, porque, por exemplo, o Inventar ele tem dispositivos que ele trabalha com outros filmes, no caso trabalhou com seus filmes da mostra de cinema, que tem uma curadoria, que não são só filmes brasileiros, mas que tem uma temática de direitos humanos, enfim, tem um recorte de direitos humanos. Mas como é que a gente, essa questão também, você não acha que é uma questão importante também da gente discutir essa ampliação de acesso a outros filmes? Que a escola possa ter esse espaço, ou você acha que não? Eu acho que isso é corrente de, ao contrário, é decorrente de um processo de experimentação, vai levar a isso? Como é que você?

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Não, eu acho que é extremamente importante, porque assim. A Lei, como ela está colocada, ela demanda, ela demanda em uma. Fica muito grande assim, tipo o que vai ser visto, o que vai ser produzido para os debates? Que forma esses filmes vão circular, que filmes vão circular? Como que economicamente vão circular e etc. Porque, da forma que está colocado, você tem, tem coisas horríveis como, por exemplo, o Ministério da Educação começa a dar grandes somas de dinheiro para filmes brasileiros que já estão no *mainstream* e que foram bancados com dinheiro público, você imagina?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Sim.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – A gente vai pagar duas vezes pelo mesmo filme que eu não tenho interesse nenhum que esteja nas escolas, entendeu? Porque que, De Pernas Para o Ar 2, tem que está em alguma escola?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – É, que também para mim entra nesse bloco de grande estúdio, que hoje tem uma série de filmes nacionais quem tem acesso as salas de cinema, quem tem financiamento, que tem uma boa distribuição, que entra na grade da TV aberta, que não são outros filmes que não tem acesso nem entrar em uma sala de cinema, no máximo entra em uma mostra de cinema, não é?

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Isso, pois é, e aí, eu acho que assim, esse cinema que não vai ser aquele que vai, aquele primeiro que vai chegar à cabeça dos professores, que é isso. São pessoas que não estão vivendo esse mundo do audiovisual. Normal, não é? Então se falar em cinema nacional, eles vão pensar em cinco, seis títulos, provavelmente esses que já tiveram muito espaço na mídia e tal. Esses outros títulos, esses outros filmes, eles demandam um trabalho, um trabalho que é isso de. Como que aquilo pode estabelecer diálogos com outras questões da escola? Como que alguns debates podem ser incrementados pela experiência desse filme? Como que certos filmes podem abrir para produções dos próprios alunos? Que eles possam se inspirar nesses filmes? Outros filmes se, fala.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Para você ter uma ideia, por exemplo, eu passei para os estudantes aqui de Brasília, O Meu Amigo Nietzsche, que estava na mostra, enfim. Que é um filme que está disponível no YouTube, que é um filme produzido em Brasília, e nenhum deles tinha assistido ou sabia que existia esse filme. E são todos estudantes de Brasília.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Receberam bem o filme, não é?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Então, que é um filme que foi bem badalado aqui, quem ganhou o festival, que teve espaço no Cine Brasília, enfim, mas não chega a esses estudantes. Então assim, como é que um professor que também, que não têm formação audiovisual, que não tem as. Como é que vai propor filmes diferenciados se nem ele tem acesso a isso, não é?

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Assim, eu tenho a impressão assim. Que essa, para o cumprimento da Lei, vai ser importante uma certa organização da educação, do cinema, das escolas e tal, para se fazer algum tipo de curadoria, alguma coisa assim, sabe? Que se a escola passar 40 filmes em um ano, que se entregue sei lá, 200 filmes para as escolas, o que se coloca disponíveis 200 filmes, para os professores poderem escolher lá dentro que filmes passar e que os filmes tenham de alguma maneira, algumas chaves de debate, chaves para se perceber. Ou como a gente fazia também com aquele outro projeto do Plano Comentado que a gente pegava um plano e fazia um comentário bastante longo sobre aquele plano, e tal. Mas assim, alguns elementos que facilitem o diálogo, entendeu? Entre professores, estudantes, não é? Eu acho que a Lei pode ser um desafio enorme, para se criar alguma coisa que não precisaria da Lei para existir, não é? Que é esse material que permite que o cinema transite na escola de uma maneira forte, interessante e tal. Mais uma vez que tem a Lei, eu acho que se torna, sei lá. Mas se sente obrigado a fazer isso, não é? Porque de outra maneira a Lei vai ser cumprida, só reforçando o mesmo sistema ciclos que já está dado, não é?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Daí a importância de pensar também agora em uma regulamentação, mas de pensar nisso, aí volta lá para o começo da sua fala. Como que isso de fato vai ser discutido dentro de um projeto pedagógico, não é? Não como, só cumprir isso, até porque não vai existir fiscalização nenhuma para ver esse cumprimento. Como é que você vai fiscalizar, se as escolas estão exibindo ou não duas horas de cinema?

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Exatamente.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Não existe isso.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Então eu acho que a responsabilidade, não é, aí nesse caso, não vai ser da fiscalização. A responsabilidade social é de criar meios para que quem desejar executar a Lei da maneira mais interessante, tenho condições para isso, não é?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Não, está certo. Um outro ponto também que eu estou trabalhando é essa questão, porque existe um. Quem trabalha hoje geralmente com cinema, trabalha com o filme pronto, não trabalha com essa questão desta experimentação, seja por dispositivo ou por qualquer outra forma, enfim. Você acha que assistir e debater filmes é o suficiente para refletir linguagem audiovisual em sala de aula?

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Eu acho que sim. Eu acho que sim, mas assim, acho que sim, mas o caso do Inventar, a linguagem audiovisual não era uma coisa muito importante para a gente, não é? Isso é quase que uma consequência assim, algo que o professor, ou os estudantes teriam que demonstrar um interesse e buscar, e aí, a gente tinha meio para ajudá-los e tal, mas talvez isso, por exemplo, aqui na Inglaterra, eles têm projetos grandes assim de produção de material para ensino de audiovisual em escolas tanto fundamental, tanto fundamental quanto como ensino médio.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Olha.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Mas é sempre muito pautado por essa ideia do filme, isso da linguagem audiovisual de você, quase que preparando estudante para que no futuro ele se torne um cineasta, entendi?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Uma profissionalização, não é?

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Exatamente, então de cara assim, de cara o problema é que tipo de gênero, como que gênero se relaciona com a indústria, que tipo de plano utiliza? Como é que se organiza narrativamente, entende? Por exemplo, porque, então assim, essa centralidade do cinema como uma linguagem, e como uma indústria, a gente não era isso que mobilizava muito no caso do Inventar, mas assim, super suficiente, para se é esse o objetivo,

eu acho que ela é plenamente suficiente. Agora, ele é também suficiente para, ela é suficiente em outra coisa. É eu acho que, sei lá.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Certo.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Assistir filme já é muita coisa, não há dúvidas.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Já é muita coisa, não é? A linguagem audiovisual e cinema, elas são constantemente vistas pelo professor, como uma forma de apoio, uma ferramenta, digamos assim de aprendizagem. Você concorda com isso? Você acha que é isso que?

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – É porque a gente, porque o cinema audiovisual ele é muito centrado em uma ideia da representação, assim. É difícil, eu acho que no desafio do Inventar também, de fazer uma apreensão, uma relação com imagem, que não é uma, só pautada por um problema de representação, porque de um modo geral, quando o cinema está na escola ele chega para apresentar uma perspectiva sobre um determinado assunto, não é? Ele chega para mostrar aquilo que os meus olhos não podem ver, porque eu não posso ir a determinados lugares etc., não é? Eu acho que os desafios dos dispositivos que a gente estava pensando, é porque, tinha uma experiência com a imagem em si, que transcende a ideia, que transcende o problema só da representação, entendeu? Que está ligado a um sistema ético, um sistema político, a decisões do que vê e do que não vê. Há uma certa experiência de mundo, que eu acho que era isso que estava, que tinha muita importância, é assim, existe uma intensidade da experiência de alteridade, de uma experiência de mundo que através do audiovisual é possível experimentar, é possível ter, entendeu? E aí, está diretamente ligado no modo desses estudantes se relacionarem com outro mediado pelo cinema. Então, é como se houvesse alguma coisa que antecede a forma como normalmente o cinema chega na escola que é para se discutir um, isso um.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Conteúdo X.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Para dar acesso, para dar acesso aquilo que o cinema teve acesso e o estudante não tem sem o cinema, não é? O que não é um problema em si, entende? Acho que é uma função importante das imagens, não é? Essa dimensão representacional, mas ao mesmo tempo o estudante quando ele produz a imagem ele percebe que não só ele é capaz de representar, mas ele é capaz de inventar o mundo que ele quer representar, entendeu? E essa dimensão inventiva, ela é politicamente fundamental, porque, ou melhor, a imagem do cinema que eu acho que a gente aposta, não é? É de que ela é alguma coisa que o estudante recebe do mundo, ele entende, ele representa aquilo que ele conhece, mas ao representar, ele tem a percepção de que o mundo tem uma instabilidade, é transformável, ele pode ser outra coisa. Isso é a própria ideia de imagem, não é? Que é a criação a partir do real, é criar com real.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Cezar, e para.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Você perguntou?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Oi. Desculpa, oi.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Não foi isso que você perguntou, não é?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Não, tem a ver, porque tem a ver com essa forma de você olhar a imagem como um acessório, não é? De representação de determinado conteúdo, e não olhar a imagem como uma forma de aprendizagem, específica não é? E aí, para gente finalizar, eu queria que você refletisse sobre um termo que eu estou trabalhando que é: Imagem e Aprendizagem. O que você acha que significaria Imagem e Aprendizagem, à luz da tua experiência?

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Imagem e Aprendizagem, tudo junto?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Tudo junto. Esse é o título da minha tese, Imagem e Aprendizagem.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – É mesmo é? Sabe eu não sei dizer direito o que é aprendizagem. É verdade, eu acho que eu nunca usei essa palavra.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Pense assim, é.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Eu consultei meu livro aqui, para ver se ela aparece em algum lugar.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – O caminho que você desenvolve o aprender, o compreender alguma coisa. Essa busca desse conhecimento concreto, não é? Aprendizagem ela é um conhecimento que já tem um respaldo, ela já está, é um processo de desenvolvimento humano nosso, o aprender, a aprendizagem. Se você coloca essas duas palavras justapostas, imagem e aprendizagem. Como é que você pensaria sobre isso? Cezar?

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Estou pensando aqui.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Ah, está pensando, pensei que tivesse caído. Não, pensa aí.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Nossa difícil. Eu acho assim, que eu não sei. Quando você fala: imagem e aprendizagem, a imagem está qualificando aprendizagem, não, não é?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Não, pensa assim Cezar, qual é a potência das imagens? Pensa assim, qual é a potência das imagens, a gente aprende com as imagens? O que a gente aprende com as imagens? A gente está em um mundo, um regime de visualidade, a gente está cercado de imagens, têm imagens de vigilância, a gente está cercado, recebe imagem todos

os dias no mundo contemporâneo. E a escola ela funciona ainda apertada disso, não é? Tradicionalmente ela ainda, ela funciona em um regime que não conecta com o que a gente está vivendo hoje em termos de imagem. Então, eu estou trabalhando justamente isso, essa narrativa que existe a partir das imagens ou não. Oi, voltou? Oi.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Oi. Voltou? Então, na escola funciona ainda, você estava falando aí.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Você tem, praticamente, 100% dos lares têm acesso a TV, você já tem 49% da população com acesso a internet, você, enfim, é uma realidade, enfim, mundial. Como que a gente percebe essa questão da aprendizagem a partir da imagem. Veja o que você me falou antes, assim, essa, tudo que os estudantes percebem, às vezes, você faz um minuto em MER, coloque, eles param para olhar aquela imagem e eles fazem várias conexões de um espaço, que muitas vezes eles nem percebem. Eu vi isso em vários locais que eu acompanhei, em várias, enfim, experiências que eu já fiz, essa questão de você, de fato, parar para olhar a imagem, de fato para ter um processo de narrativa da imagem, de fato para olhar para a imagem como um processo de aprendizagem e não de você ter, assim, ah, vamos ver se esse filme aqui ou faltou Professor, sabe, que aqui, enfim, que a experimentação, que é estética, é prazer, o cinema é prazer também, sem dúvidas, mas existe um processo de conhecimento que está atrelado a imagem que é desconhecido da escola. E é isso que...

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Isso me faz pensar que, tem uma fala do Deleuze que ele falava que, na verdade, apesar dessa quantidade gigantesca de imagens, que ele nem chegou a ver em tamanha intensidade.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Imagino.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Inclusive nos últimos 25 anos isso cresceu loucamente, não é?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – É, loucamente.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Mas nos anos 90 já era algo gigante. Ele dizia assim, na verdade, nos falta imagens, não é? Porque a imagem, a ideia da imagem é que há uma falta, algo que falta a imagem, é nisso que, porque ela não é objeto, não é? Então há uma distância entre a imagem e aquilo que ela representa, é nessa distância que o sujeito se instaura, estudante, o espectador, o lugar do espectador é nesse buraco que existe entre a fotografia, o cinema e aquilo que ele representa, essa distância ela demanda o espectador, e me parece que cada vez mais, não sei se cada vez mais, mas me parece que a massa de imagens que a gente recebe negam essa possibilidade da presença do espectador, porque elas se fazem passar pela coisa em si, elas já são uma coisa em si, não é? Ou melhor, como isso é bom, essa ideia do simulado do Baudrillard é isso, não é? Não existe mais uma distância entre a imagem e a coisa, a imagem se tornou a coisa a tal ponto que ela se torna a própria natureza. Eu acho que uma preocupação grande, do Inventar, era em termos de se trazer uma certa atenção e gravidade para a ideia de imagem, então, por exemplo, os dispositivos, quase todos, eles têm limites temporais, sabe, porque de alguma maneira era a forma que a gente achava de dizer: *“Olha, agora, você está produzindo uma imagem.”* Entende? Não é, não dá para tirar 50 fotos ou fazer 100 filmes, entendeu? Não, naquele momento, aquilo vai ser feito e aquilo vai ser visto, e aquilo vai ser debatido, é como se a gente de alguma forma, destacasse uma imagem, um filme desse mar de (ininteligível) que a gente vive. Então, talvez (...). Está me ouvindo ainda?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Estou, estou ouvindo.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Então, talvez, se pensar em uma imagem de aprendizagem, seja justamente pensar uma imagem como um lugar em que o estudante precise estar presente, porque a única maneira dele apreender e não somente passar pelas imagens, é se colocando como sujeito nesse entre que existe, entre a imagem e aquilo que ela representa, então é como se, talvez a ideia de imagem e aprendizagem seja a imagem que existe não sujeito, entendeu? Que exige... O sujeito que eu digo, no sentido amplo, não é? Exige uma reflexão, exige uma comunidade, exige uma ética, exige um pensamento estético, político, etc., aquilo que faz o espectador se colocar nesse, como participante da existência da imagem. Acho que quando a menina fala: “*É cinema!*” O que ela está fazendo é, justamente, se colocando nesse buraco que apareceu ali, entendeu? Entre o que ela estava vendo e o que ela conhecia, não é? Ali ela se fez presente e talvez ali ela tenha aprendido alguma coisa.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Sim.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Mas não sei, tenho que pensar mais sobre isso.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Vamos continuar pensando, é isso que eu estou (...). Eu estou fazendo essa pergunta para algumas pessoas também, para algumas pessoas da área de Educação, que não tem muita relação direta com o cinema, algumas que têm uma relação mais estrita com o cinema, e algumas como você, que faz essa relação do cinema e Educação, de pensar esse local do cinema. Por isso que eu faço a pergunta, qual é o tempo e qual é o espaço do cinema na escola? Para fazer essa correlação em relação a essa potência que a imagem, se ela tem, como é que ela vai acontecer esse processo real de aprendizagem? Porque é o mesmo raciocínio que a gente faz com qualquer outro tipo de relação de aprendizagem. Como é que eu vou ensinar, ou como é que eu vou descobrir lógica matemática, ou como é que eu vou iniciar um processo de alfabetização, que caminho é esse de refletir sobre o processo de imagem também, como aprendizagem e não só como uma

ferramenta, um instrumental. Quer dizer, na verdade, é olhar a imagem a partir da educação, fazer essa correlação da imagem a partir da educação.

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – O cinema, a imagem, a educação, ela (...) não precisam de muitas imagens, sabe? São poucas. São poucas. A gente só precisa ter tempo para essas imagens, sabe? Se dedicar a elas, tanto na feitura, quanto como espectador, quando a gente ver alguma coisa na escola, então eu acho que é uma questão, sabe, de, talvez, a maior resistência seja, justamente, sair dessa, de uma certa velocidade excessiva, não sei.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Essa aceleração, essa...

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – É. Exato. E ao mesmo tempo, aí eu concordo com o Bergala, porque o papel do cinema na escola, do audiovisual, não me parece que seja desmontar as narrativas dominantes, sabe, entende?

**Sr. Cezar Migliorin (Entrevistado)** – Eles vão aprender a linguagem audiovisual e devem já conseguir entender que o Jornal Nacional, na verdade, está manipulando, não vai rolar, sabe, não é esse o papel, não são 2 horas por semana que vão desmontar um processo cognitivo que está sendo formado a vida inteira e tal. Entretanto, acho que algumas poucas imagens elas podem ter um certo tipo, podem trazer um certo tipo de experiência, tanto quanto a produção de imagem, quanto em reconhecer mundos, alteridades mesmo, coisas que ampliam a possibilidade de vida e tal, eu acho que isso não precisa de muitas imagens para isso, mas precisa, talvez, de uma atenção, um tempo, para que essas imagens possam coabitar o mesmo espaço que esses estudantes, é como se o cinema não precisasse ter um espaço tão especial assim, não é? Sabe, como é que faz para essas... O cinema de alguma maneira habitar a escola, fazer parte de alguma coisa que coloca as pessoas juntas.

**ANEXO 6 – ENTREVISTA: ROSA HELENA MENDONÇA<sup>55</sup>**

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Estou na reta final do doutorado e estou fazendo um trabalho sobre a questão da imagem na aprendizagem escolar, principalmente a questão da imagem em movimento, com foco da questão da formação docente, por isso a entrevista com você que tem grande referência na questão formação docente também e em relação a essa formação que é feita pela TV, televisiva.

**Sra. Rosa Helena Mendonça (Entrevistada)** – Nesse currículo, o que não aparece muito é minha experiência como docente, porque antes de trabalhar na TV eu fui professora no município muito anos e já na década de 1980 eu comecei a fazer uma formação para trabalhar com cinema, na época o município tinha um projeto, o município do Rio de Janeiro, chamado MuniCINE, que era do cinema nas escolas, então era uma Kombi, ainda com aparelhos de cinema mesmo, Super 8 , e eu me inscrevi nesse projeto e logo depois eu entrei num curso aqui, que você já deve ter ouvido falar no Cineduc

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Sim, sim, CINEDUC sim.

**Sra. Rosa Helena Mendonça (Entrevistada)** – Era uma ONG muito antiga que já trabalha com cinema educação. Então depois disso eu fui trabalhar nos Cieps, na época da implantação dos Cieps, os Centros de Integrados de Educação do governo Brizola e nos Cieps havia uma preocupação com o cinema, vídeos, as salas de leitura eram equipadas com vídeo, era até na época um aparelho Betamax e depois saiu de circulação, então eu já vinha de um processo como professora que me preocupava com a questão da linguagem audiovisual. Quando eu fui trabalhar com o projeto de formação de professore na TV eu já levava algumas dessas

---

<sup>55</sup> O conteúdo desta entrevista não pode ser copiado, reproduzido ou distribuído integralmente. É autorizada a citação de partes da entrevista em pesquisas, livros, sites, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, para fins de estudos acadêmicos, indicando-se o nome do autor-entrevistador, entrevistado e a fonte da obra.

questões das angústias, dificuldades de trabalhar com cinema na escola, já tinha vivenciado isso. Isso talvez não esteja tão claramente no currículo, mas é uma parte que eu acho importante falar para você disso, que faz parte da minha Pré-história.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – E é importante porque traz uma dimensão da sua experiência profissional questão vai impactar diretamente na construção que você faz, quer dizer, não é uma construção a partir só de uma experiência teórica, que você tem, enfim, mestrado, doutorado, mas é uma experiência também de professora de sala de aula, eu acho isso fundamental, dá uma diferença de... Para mim pelo menos isso me dá uma diferença muito grande. Eu também fui professora municipal, enfim, dá uma diferença muito grande, visão de projetos. E justamente sobre essa questão de formação de professores, a nossa primeira pergunta é no caso da TV Escola, mas especial, a questão do Salto para o Futuro, que é um programa inclusive, de formação de professores, como foi esse processo de construção do Salto para o Futuro? Você trouxe as suas experiências pessoais, profissionais? Como é essa questão de construção do Programa?

**Sra. Rosa Helena Mendonça (Entrevistada)** – Eu entrei para o Salto para o Futuro já no primeiro ano logo de realização do programa, na época eu era professora de língua portuguesa da equipe, porque a equipe era dividida em profissionais de diversas áreas, tinha professor de matemática, língua portuguesa, artes, estudos sociais, então eu fiquei um tempo trabalhando como professora de língua portuguesa, mas sempre na perspectiva de um trabalho assim, multidisciplinar, interdisciplinar em contato com as outras áreas. Já nessa época a gente tinha uma preocupação grande em trabalhar com a linguagem audiovisual, foi nesse início assim, que eu conheci até a Laura Coutinho porque a gente fez um projeto de educação do olhar, trabalhar com professores essa formação, para utilização e também para confecção, para produção audiovisual, não só para a fruição do cinema, da televisão na escola mas também

para uma possível produção, ainda incipiente porque depois até isso viria ficar mais tranquilo no sentido de que as tecnologias foram ficando mais acessíveis, mas sempre desde o início existia essa preocupação. Então...

**Sra. Rosa Helena Mendonça (Entrevistada)** – Então nesse início de atuação no Salto, eu fazia parte de uma equipe maior e essa equipe tinha uma coordenação e anos depois eu assumi essa coordenação e essa preocupação do trabalho com o audiovisual tanto o cinema, como a própria televisão sempre esteve presente, nós trabalhávamos com séries temáticas, então algumas vezes nós convidados a Laura Coutinho, Ivana Bentes, Rosário Duarte alguns professores que já vinham atuando com essa relação Cine escola para consultoria das séries. Todas as series que a gente fazia tinha uma consultoria especializada, sempre de um pesquisador ou alguém que atuava na área em sala de aula, procurando mesclar também essa experiência para a sala de aula, do cotidiano escolar. Então fizemos algumas séries (...) por exemplo, cinema sendo utilizado, muito no sentido de trabalhar determinados conteúdos, os professores de história para trabalhar com determinados aspectos da história, escolhia um filme para trabalhar, mas era muito incipiente o trabalho com a linguagem audiovisual, eu fui um pouquinho mais fundo na possibilidade dessa linguagem, nessa outra forma de narrativa que é a narrativa do cinema, da TV que tem características próprias. Então ao longo de algumas series a gente procurou destrinchar um pouco com o professor essas possibilidades de compreender melhor essa linguagem, porque embora o professor, em geral aqui no Brasil, essa linguagem é muito presente, então essa linguagem já esteja no cotidiano das pessoas, existe pouca prospecção ainda sobre isso, alguns aspectos, algumas possibilidades com o trabalho com a linguagem audiovisual. Então a nossa grande preocupação era essa, formar o professor para utilização da televisão e do cinema a partir um conhecimento maior dessa gramática visual.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Certo. Rosa, da sua experiência dessa área de formação, especificamente audiovisual, porque o Salto para o Futuro faz formação para professores de diversas áreas, diversas naturezas. Você acha que os professores do Brasil, a gente ainda tem um longo caminho nessa área de formação, ou a gente já tem, digamos assim, um corpo profissional já bem atuante nessa área de linguagem audiovisual no Brasil.

**Sra. Rosa Helena Mendonça (Entrevistada)** – Assim, pela dimensão do país e tudo mais, eu acho que a gente tem um caminho sim pela frente, mas eu acho que a gente já tem um corpo de pesquisa em diversas cidades, já existem projetos de interação com a escola. Eu acho que a gente não está recomeçando, eu acho que a gente está dando continuidade a um processo que é longo, se a gente for pensar assim, desde Roquette Pinto, Humberto Mauro essa questão do audiovisual sempre esteve presente de alguma maneira (...)

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Essa preocupação, não é?

**Sra. Rosa Helena Mendonça (Entrevistada)** – Com alguns altos e baixos, mas eu sinto que a gente já tem de alguma forma, alguns pilares mais sólidos para a gente pensar essa formação de professores, agora é um processo grande porque essa formação ela vai se dando cotidianamente, são novos professores, alguns saem, outros chegam, sempre tem gente nova chegando e ainda nas Universidades, ainda falta um pouco de investimento nessa base da formação profissional.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Nas licenciaturas de forma geral, não é?

**Sra. Rosa Helena Mendonça (Entrevistada)** – De forma geral, porque até a formação em serviço, às vezes, ela não dá conta, por essa mobilidade, sobretudo, da escola pública, professor começa a atuar numa escola e depois ele muda para outra por uma questão de proximidade de casa, questão de melhor salário, enfim. Então essa formação inicial básica ela

muito importante e ainda eu acho que não está, vamos dizer assim, espalhada no país inteiro, mas você tem já alguns núcleos em algumas Universidade que vem atuando já há algum tempo, aí na UnB mesmo, aqui no Rio você tem, em Campinas, no Nordeste, mas eu acho que precisa ainda...

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Aproximar mais.

**Sra. Rosa Helena Mendonça (Entrevistada)** – Investimento maior na própria formação.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Rosa, eu vou te fazer algumas perguntas específicas agora, que são mais relacionadas ao objeto de estudo da tese, que eu já havia mandado para você anteriormente. Na sua opinião qual é o tempo e o espaço do cinema e da linguagem audiovisual na educação? Na escola e na educação?

**Sra. Rosa Helena Mendonça (Entrevistada)** – Olha, o tempo e o espaço do cinema e da linguagem audiovisual na escola, de uma certa maneira ele está muito relacionado ainda com a experiência de cinema fora da escola. Eu acho que essa, não sei se estou conseguindo me fazer entender.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Sim.

**Sra. Rosa Helena Mendonça (Entrevistada)** – Levar o cinema para escola do jeito que a escola é pensada, as grades curriculares, o tempo e o espaço dentro da escola ainda é uma tarefa difícil assim, eu já estou fora de escola, há mais de dez anos, mas eu percebo, às vezes, conversando com os colegas as mesmas questões, do aparelho que está trancado em uma sala, das aulas que tem 50 minutos e você não consegue equacionar com o dia a dia. Então ainda me aparece que essa experiência está ligada a iniciativa dos professores com as próprias vivências que eles tem de cinema e os alunos tem, é claro que a escola, eu não vejo a escola como isolada do cotidiano, do entorno, porque essa questão dos muros precisa ser conversada,

porque as pessoas entram e saem da escola com suas experiências cotidianas de ver TV, de ir ao cinema. Agora eu acho que a escola ainda não consegue e isso a gente tentou até quando eu estava na escola há anos atrás, levar um outro tipo de cinema, que não seja o cinema...

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – *Blockbuster*.

**Sra. Rosa Helena Mendonça (Entrevistada)** – *Blockbuster*. E a gente conseguiu de uma certa maneira, mas com recursos próprios, alugando em vídeo locadoras.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Essa é uma questão muito importante, porque o acesso que os estudantes, os professores também têm não é? Não só os estudantes, é basicamente ao cinema americano. Eu estava olhando o *ranking* dos filmes de 2014 o primeiro filme brasileiro a aparecer no ranking está na 22ª posição, e é um filme da Globo filmes, enfim. Então essa questão de acesso dos filmes produzidos pelos grandes estúdios, como que a escola deve lidar com essa questão na sua opinião.

**Sra. Rosa Helena Mendonça (Entrevistada)** – Pois é, essa é uma grande questão porque assim, primeiro, vamos dizer assim, estou falando aqui de uma experiência do Rio de Janeiro, eu moro na zona Sul do Rio de Janeiro, onde os cinemas chamados, entre aspas, cinemas de arte estão localizados, então são os cinemas que mais ou menos apresentam alguns filmes que fogem desse grande circuito comercial, não são os cinemas de shopping, são cinemas de rua, e são poucos locais no Rio de Janeiro, eu sei que Brasília também tem esse mesmo problema, talvez até de forma mais grave. Então já começa que tem uma questão que atinge o próprio professor como você falou, nem todo professor tem acesso a um tipo diferenciado de cinema, que aparece nos festivais, a uma outra linguagem, a produtos que fujam um pouco dessa linguagem. Aí eu vejo mesmo como uma necessidade de um investimento público, assim, investimento dos governos, de facilitar o acesso, tem alguns projetos, do próprio cinema, cinema vai à escola, como tem também com literatura de possibilitar a compra de alguns

livros, e tudo mais, mas eu vejo que uma coisa que poderia ser interessante era que as escolas recebessem cópias talvez, ou canal de educação a TV Escola ou outros canais que apresentassem alguns filmes que fugissem um pouco dessa grande produção que está acessível de alguma maneira na televisão e nos cinemas de shoppings e tudo mais, então esse é um ponto crucial a questão do acesso...

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – E do acervo, nossa é? E você acha que debater os filmes é suficiente para refletir a linguagem audiovisual em sala de aula?

**Sra. Rosa Helena Mendonça (Entrevistada)** – Não, assim, eu acho que ver os filmes é um primeiro passo, eu acho que é preciso ver esses filmes de alguma maneira, indo ou não ao debate, não necessariamente você precisa seguir esse visionamento de um debate, mas pode aos poucos fazer com que isso aconteça a partir de algumas intervenções, mas não acho que só o debate, por exemplo, eu acho que você precisa sensibilizar os alunos para diversos aspectos da linguagem, por exemplo: a questão do som, eu acho que você pode fazer intervenções vendo um filme, por exemplo, de trabalhar sem o som, com o som, eu lembro que uma vez eu levei um filme, em um projeto numa escola municipal e a gente levou um filme iraniano e eles regiram muito com a língua muito diferente, reclamavam, daí a gente fez, a outra professora e eu, nós fizemos uma experiência de tirar o som, por exemplo, *“Então tá uma língua que vocês não entendem nada, vamos tirar o som para ver se perde entendimento, o que acontece.”* E foi muito interessante, porque eu acho que eles foram notando determinados aspectos desde o som incidental, até a entonação, então trabalhar elementos como o som, a sonorização, o tipo de música que se coloca numa cena, eu acho que é muito possível. O canal Futura, teve uma época, eu não sei se ainda está, eu acho que agora não acontece mais, eles fizeram um programa muito interessante com as minisséries da Globo, eles faziam porque era com a minissérie da própria emissora. E era exatamente

chamando atenção para determinados aspectos da linguagem, por exemplo, tirava o som e diziam: “*Olha o personagem está sofrendo uma ameaça, vê a importância que o som tem nisso daí*” Eu acho que isso é possível fazer por fragmentos desses filmes, chamando atenção, não acho que basta só o debate, só debater o assunto geral do filme e o entendimento que cada um teve, eu acho que você tem que lincar isso com a questão da linguagem, de como você (...). Não é só contar aquela história, aquela história contada num filme é de um jeito, contada no cinema é de outro. O que o cinema tem, que mágica é essa que você consegue contar a história de uma vida inteira em duas horas? Que cortes são esse que são feitos. Você pode sensibilizar os alunos para essas questões.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Para uma coisa mais estética, não é?

**Sra. Rosa Helena Mendonça (Entrevistada)** – Isso, uma coisa mais estética, da própria linguagem, dos recursos, até trabalhar com determinados diretores, dependendo do nível não é? se for um Ensino Médio, eu acho que tem muita coisa para ser feita.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Não, sem dúvida. Rosa, recentemente nós tivemos uma alteração, ano passado, na LDB, e entrou agora em vigor, duas horas mensais de cinema brasileiro na escola. O que você acha, não sei se você chegou a ver essa legislação nova, mas o que você avalia do impacto que essa legislação pode ter e se isso também vai ter impacto na questão de formação de professores.

**Sra. Rosa Helena Mendonça (Entrevistada)** – Não, eu assim, de início eu acompanhei um pouco essa discussão, mas depois eu nem fiquei sabendo se já estava em vigor, eu não sei se já está acontecendo, já?

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Não tem Decreto de regulação, mas ela foi sancionada, falta um Decreto para organizar a forma que isso vai acontecer. Mas, enfim, ela basicamente

destina duas horas mensais de cinema brasileiro na escola, agora que cinema é esse que vai entrar na escola.

**Sra. Rosa Helena Mendonça (Entrevistada)** – Pois é, eu acho que tem muita discussão aí, essas duas horas seriam para os professores, para os alunos, que tipo de cinema, é o cinema brasileiro que está entrando no mercado dos filmes de audiência, então são aqueles produzidos pela Globo Filmes que repetem uma linguagem. Eu acho que só a legislação é pouco, garante alguma coisa, mas se não tiver um projeto realmente que junte a isso uma discussão dessa linguagem cinematográfica, do que se produz no país, ainda mais hoje que você tem uma produção muito diversificada, não é? Fora dos grandes centros, você tem polos de cinema acontecendo, no nordeste, o cinema Pernambucano está chamando atenção, cinema Paraibano, mas como isso vai ser discutido.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Essa é uma grande questão. Um outro ponto importante também Rosa, é o seguinte, a linguagem audiovisual e o cinema eles são constantemente apontados como forma de apoio ou ferramentas do professor, você concorda com isso? Você acha que a gente pode tratar a linguagem audiovisual e o cinema como formas de apoio e ferramenta de apoio pedagógico do professor?

**Sra. Rosa Helena Mendonça (Entrevistada)** – Olha, assim, eu acho que que a gente até já começou a falar um pouquinho disso lá atrás, que assim, não basta você usar o cinema, a literatura ou as áreas técnicas em geral, só como recurso ou uma ferramenta, eu acho até que você pode lançar mão sim do cinema como um recurso didático, mas sabendo que isso não esgota todas as possibilidades de uso do cinema, que o espectador, se for pensando na formação do espectador isso é muito pouco, pensar como uma ferramenta, porque você pode fazer um uso inadequado do cinema como também já se fez da literatura, como já se fez da arte, inadequado nesse sentido, que não acrescenta muito, mas de todo eu não sou uma pessoa

muito radical com relação ao uso do cinema e da literatura de forma didática, eu acho que a gente sempre acha que o didático é ruim, o pedagógico e desinteressante, mas quem está dentro de uma escola sabe que quando você lança mão de qualquer recurso você tem que adequar as condições que você tem, então assim, se eu tenho uma turma de 30, 40 alunos eu posso fazer um uso, se eu tenho uma turma menor, turmas reduzida eu vou poder fazer uma outra utilização, mas tudo que está dentro da escola eu acho que é para ser usado de alguma maneira como recurso, agora não necessariamente empobrecendo essa produção, não usando apenas, é uma pena, por exemplo, você pegar um filme maravilhoso só para discutir a economia nos países africanos, deixar de entender a cultura, deixa de entender a forma como eles vivem, sabe? Não necessariamente porque é didático, porque é pedagógico tem que ser pobre, tem que ser reducionista. Aquilo como você falou, Discutir o cinema como um todo, apresentar o cinema como um todo, como uma linguagem específica, que é diferente da linguagem da literatura, que é diferente da linguagem das artes plásticas, que é diferente da linguagem da percussão...

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Ok. Rosa para a gente encerrar, o tema que estou trabalhando na tese, chama-se imagem e aprendizagem, estou pesquisando... Imagem, aprendizagem, as dimensões que a imagem tem quanto objeto de aprendizagem. E eu queria que você refletisse um pouco sobre esse tema, inclusive a luz da sua experiência como professora, que você relatou no início da entrevista, quando você reflete sobre esse tema, imagem e aprendizagem, que compreensão você tem dele?

**Sra. Rosa Helena Mendonça (Entrevistada)** – Eu faço parte de um grupo de pesquisa da UERJ e justamente nós discutimos imagens e narrativas e para a gente a imagem assim como o texto é um personagem conceitual, é inspirados um pouco em Deleuze, a educação durante muito tempo se concentrou muito na linguagem verbal, e a imagem ficou um pouco fora,

como representação só e realmente acho interessante você juntar essas duas dimensões da imagem e aprendizagem porque a gente está num momento em que não dá mais para desconsiderar nesse século tão marcado pela questão da imagem, seja a imagem em movimento, seja pela imagem...

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Fotográfica.

**Sra. Rosa Helena Mendonça (Entrevistada)** – representação, fotográfica, enfim, não dá mais para tentar, essa possibilidade longe da forma de compreensão que a gente tem da realidade, do nosso cotidiano, as imagens estão presentes no nosso cotidiano, elas tem conteúdo, elas produzem sensações, produzem conhecimento, a gente parte para a inércia nessas redes de conhecimentos e significados que está atravessada pela imagem e ainda de alguma maneira a gente precisa discutir, quase que validar essa ideia da presença da imagem nos currículo e do quanto que as imagens tem para nos ensinar, para nos mostrar, o quanto que elas tem de conteúdo mesmo, na verdade, o quanto que as imagens representam e podem representar e que muitas vezes são desconsideradas, é muito comum você ver um projeto interessante e você vai lá na imagem e a imagem não diz nada daquele projeto, pensar em questões, por exemplo, etno-raciais num país como o Brasil, como a imagem do negro ainda está disseminada na grande mídia, precisa discutir isso, trabalhar a questão de cotas, porque realmente é uma questão que não é muito considerada, então eu acho que você está indo num caminho bem interessante e necessário, pensar a questão da imagem e o quanto que a gente se vê como sociedade representada nas imagens que circulam no nosso cotidiano, uma questão do audiovisual.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Até porque existe um aspecto polissêmico da imagem, por exemplo, em relação aos sentidos de relação de gênero, como você falou, etno-raciais, também a questão dos quilombolas como são retratados, dos indígenas, do imaginário que é

construído, enfim, a questão dos cenários dos territórios, do campo, do rural, enfim. Então todos esses aspectos estou abordando também nessa reflexão das narrativas que as imagens produzem e quanto elas acabam ficando fora da escola, inclusive, pelo professor não ter uma formação no processo, na formação de licenciatura, não tem um processo de leitura de imagens, muito menos de produção de imagens e a gente acaba perdendo isso, como você falou, elas não estão representadas, e os nossos estudantes, todos eles estão automaticamente conectados com imagens o tempo todo.

**Sra. Rosa Helena Mendonça (Entrevistada)** – É verdade, é como se tivesse um descompasso entre está sendo mundo tão impregnado de imagens e a escola que de alguma maneira se mantém ainda distante desse universo, dessa possibilidade de leitura de interpretação e também da questão ideológica, de como essas imagens estão de alguma maneira, impressionantes, que você veja hoje, você liga a televisão como está embranquecida, a questão de gênero, a questão dos deficientes, enfim, tudo que é outro, diferente, entre aspas, uma idealização, sobretudo a gente que tem essa coisa da televisão tão forte e tem essa hegemonia também, de uma emissora que acaba impondo um determinado padrão de imagens de um imaginário.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – É um consumo de imagens, não é?

**Sra. Rosa Helena Mendonça (Entrevistada)** – É verdade.

**Sra. Patrícia (Entrevistadora)** – Rosa, querida, muito obrigada pela entrevista.

**ANEXO 7 – PLANOS APROVADOS DE CINECLUBE NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO – SEB/MEC**

<b>ESTADO</b>	<b>TOTAL</b>	<b>RURAL</b>	<b>URBANO</b>	<b>MUNICIPAL</b>	<b>ESTADUAL</b>
<b>AC</b>	12	9	3	10	2
<b>AM</b>	79	29	50	61	18
<b>AL</b>	142	117	25	134	8
<b>AP</b>	23	4	19	5	18
<b>BA</b>	457	252	205	413	44
<b>CE</b>	416	225	191	406	10
<b>DF</b>	39	3	36	-	39
<b>ES</b>	62	4	58	38	24
<b>GO</b>	72	3	69	46	26
<b>MA</b>	493	318	175	481	12
<b>MG</b>	283	89	194	170	113
<b>MS</b>	7	1	6	4	3
<b>MT</b>	60	50	10	52	8
<b>PA</b>	309	184	125	281	28
<b>PB</b>	92	56	36	78	14
<b>PE</b>	175	94	81	157	18
<b>PI</b>	78	42	36	71	7
<b>PR</b>	149	35	114	114	35
<b>RJ</b>	303	60	243	239	64
<b>RN</b>	91	46	45	71	20
<b>RO</b>	34	12	22	20	14
<b>RR</b>	7	6	1	1	6
<b>RS</b>	125	29	96	83	42
<b>SC</b>	38	13	25	27	11
<b>SE</b>	18	14	4	16	2
<b>SP</b>	247	24	223	87	160
<b>TO</b>	41	17	24	26	15
<b>BRASIL</b>	<b>3852</b>	<b>1736</b>	<b>2116</b>	<b>3091</b>	<b>761</b>

**ANEXO 8 – TABELA DE BILHETERIAS DOS FILMES NO BRASIL EM 2014**

Tabela com as 22 maiores bilheterias dos filmes exibidos nos cinemas brasileiros em 2014. Produzido a partir do documento: Filmes Brasileiros e Estrangeiros Lançados – 2014. Período: 03 de janeiro a 31 de dezembro de 2014. Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual – OCA/ Ancine:<sup>56</sup>

	<b>Filmes</b>	<b>País de Origem</b>	<b>Bilheteria</b>
1	A Culpa é das Estrelas	EUA	6.165.705
2	Malévola	EUA	5.755.409
3	Rio 2	EUA	5.212.811
4	X-Men: Dias de Um Futuro Esquecido	EUA	4.923.664
5	Noé	EUA	4.887.284
6	Jogos Vorazes: A Esperança - Parte 1	EUA	4.755.582
7	Capitão América 2: O Soldado Invernal	EUA	4.621.101
8	Como Treinar o Seu Dragão 2	EUA	4.610.275
9	Transformers: A Era da Extinção	EUA	4.587.292
10	Frozen: Uma Aventura Congelante	EUA	4.242.104
11	Planeta dos Macacos: O Confronto	EUA	4.103.629
12	O Espetacular Homem-Aranha 2: A Ameça de Electro	EUA	4.100.615
13	Annabelle	EUA	3.712.314
14	As Tartarugas Ninja	EUA	3.366.763
15	O Hobbit: A Batalha dos Cinco Exércitos	EUA	3.102.309
16	Debi e Lóide 2	EUA	2.864.628
17	Guardiões da Galáxia	EUA	2.864.628
18	300: A Ascensão do Império	EUA	2.839.023
19	Robocop	EUA	2.816.702
20	Drácula: A História Nunca Contada	EUA	2.701.399
21	Hércules	EUA	2.452.143
22	O Candidato Honesto	BRASIL	2.237.537

<sup>56</sup> Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual – OCA / Ancine. Documento disponível em: <<http://oca.ancine.gov.br/media/SAM/DadosMercado/2116-22052015.pdf>>. Acesso em: em 25 de maio de 2015.

**ANEXO 9 - DVD COM OS FILMES PRODUZIDOS NA DISCIPLINA TECNOLOGIA EDUCACIONAL (2014)**