

ROQUETTE- PINTO

Dossiê Especial



9ª MOSTRA AUDIOVISUAL
★ ESTUDANTIL JOAQUIM VENÂNCIO ★
16 e 17 de junho de 2019

4ª Edição

Rubra Cognitiva

Josias Pereira - Eliane Candido - Gregorio Albuquerque
(Organizadores)

ROQUETTE-PINTO – A REVISTA DO VÍDEO ESTUDANTIL
DOSSIÊ ESPECIAL: MOSTRA JOAQUIM VENÂNCIO &
SEMINÁRIO DE AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO

Editores

Josias Pereira, Eliane Candido, M^a Jeane Candido, Viviane Lino

Capa e Diagramação

Rita Martins e Eliane Candido

Revisão Pedagógica

Maria Jeane Candido

Copyright © 2020

Josias Pereira, Eliane Candido, M^a Jeane Candido, Viviane Lino

Editora

Rubra Cognitiva

ISSN - 2526-6128

4ª Edição -

JUN / 2020

Pelotas/RS, 2020.

ROQUETTE-PINTO – A REVISTA DO VÍDEO ESTUDANTIL

DOSSIÊ ESPECIAL: MOSTRA JOAQUIM VENÂNCIO &
SEMINÁRIO DE AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO



A revista é oriunda do curso de Pós-Graduação em Educação Matemática e do curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e organizada pelo Laboratório Acadêmico de Produção de Vídeo Estudantil (LabPVE). Tem como objetivo a publicação de artigos e relatos de experiências desenvolvidos por docentes da Educação Básica, bem como por professores e pesquisadores da Educação Superior, com foco na Produção de Vídeo Estudantil (PVE).

É uma revista eletrônica, de fluxo contínuo, gratuita para a submissão e publicação de trabalhos de educadores que se alinhem ao foco e escopo do periódico. Por esse viés, buscando contribuir com a produção audiovisual brasileira, a partir de 2019 a revista passou a oferecer, entre suas edições, o modo **Dossiê Especial**, voltado para seminários cujo o tema seja a PVE.

Esperamos que outros festivais ou mostras de vídeos oportunizem a realização de **Seminários** para que os educadores sejam estimulados a escrever, apresentar e discutir a sua prática pedagógica frente à produção de vídeos com os estudantes, no contexto escolar.

Essa nova modalidade de publicação tem por objetivo ampliar o debate sobre essas produções, na busca por divulgar diferentes ideias, sugestões e dificuldades encontradas nas mais diversas partes do nosso país.

Sendo assim, a revista Roquette-Pinto continua com a sua missão de debater a PVE no espaço escolar, tornando essa discussão cada vez mais plural.

Atenciosamente
Editores

Josias Pereira - Eliane Candido - Gregorio Albuquerque
(Organizadores)

ROQUETTE-PINTO – A REVISTA DO VÍDEO ESTUDANTIL
DOSSIÊ ESPECIAL: MOSTRA JOAQUIM VENÂNCIO &
SEMINÁRIO DE AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO

Esta revista, primeiro Dossiê Especial, traz publicações de trabalhos apresentados junto ao **2º Seminário de Audiovisual e Educação: metodologias na construção de conhecimento**, que aconteceu paralelamente a **9º Mostra Audiovisual Estudantil Joaquim Venâncio**, nos dias 26 e 27 de junho de 2019, na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), na cidade do Rio de Janeiro, RJ.



Os conteúdos abordados nos textos, as opiniões e os conceitos emitidos, bem como a originalidade dos trabalhos, das informações, exatidão, adequação e procedência das citações e referências, são de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Todos os direitos reservados.

É proibido o armazenamento e/ou a reprodução de qualquer parte dessa obra, através de quaisquer meios — tangível ou intangível — sem o consentimento escrito dos autores.

A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na lei nº. 9.610/98 e punido pelo artigo 184 do Código Penal.

ROQUETTE-PINTO – A REVISTA DO VÍDEO ESTUDANTIL

DOSSIÊ ESPECIAL: MOSTRA JOAQUIM VENÂNCIO &
SEMINÁRIO DE AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO

Josias Pereira
Eliane Candido
Gregorio Albuquerque
(Organizadores)

Coautores

Amanda Menger
Ana Carolina de Araújo
Ana Luisa Mariquito Reis
Carlos Eduardo Thomé Pereira
Cristina Domingues Lemos
Diogo Luiz da Silva Ribeiro
Elza Ferreira Santos
Gregorio Galvão de Albuquerque
Keven Fongaro Fonseca
Luciana Domingues Ramos
Maria Silene da Silva
Marta Cardoso Guedes
Raphaella Esteffanne da Silva Araújo
Vanessa Oechsler
Viviane de Carvalho Cid
Walber Vinicius Curvelo Guarisa Martins

Rubra Cognitiva

2020

Sumário

I. Seminário Audiovisual e Educação.....	5
Gregorio G. de Albuquerque	
2. A produção de novos formatos audiovisuais.....	9
Amanda Menger	
3. Ensaaios sobre o Vidigal	22
Marta Cardoso Guedes	
4. Experiências de um grupo de cinema formado por professores da Educação Básica – Relatos de práticas em grupo promovidas por dispositivos	35
Ana Luisa M. Reis; Diogo Luiz da S. Ribeiro; Keven Fongaro Fonseca; Viviane de C. Cid; Walber Vinicius C. G. Martins	
5. Foca na Educação: Educomunicação e Protagonismo	48
Elza F. Santos; Maria S. da Silva; Raphaella E. da S. Araújo	
6. O primeiro semestre do projeto “Cinema, Sujeitos e Territórios” - Experiências com a prática em grupo no Cinema-Educação	58
Ana Luísa M. Reis; Keven F. Fonseca	
7. Quando eu crescer: movimentos em rede e aprendizagem colaborativa na produção audiovisual escolar.....	74
Cristina D. Lemos; Luciana D. Ramos	
8. Uso e produção de vídeos didáticos por professores da Educação Básica.....	84
Vanessa Oechsler; Carlos Eduardo T. Pereira	
9. Videodança na escola: processos de criação entre crianças e uma artista-docente no ensino fundamental I	98
Ana Carolina de Araújo	

I. Seminário Audiovisual e Educação

Gregorio Galvão de Albuquerque
gregoriogalbuquerque@gmail.com

 Seminário de Audiovisual e Educação, foi criado visando a articulação do conhecimento científico com as práticas pedagógicas já realizadas pelos professores da educação básica. Por meio da sistematização de suas práticas e da reflexão acadêmica sobre a área da educação audiovisual, os professores terão a oportunidade de aproximar ensino e pesquisa. Com a apresentação e debate desses trabalhos científicos, pretendemos promover a circulação e o fortalecimento de diferentes propostas teórico-metodológicas, a ampliação de referências teóricas e sua apropriação de acordo com sua realidade educacional.

A ampliação do debate com os professores a partir da prática já realizada por eles passou a ser necessária também a fim de promover a compreensão da educação audiovisual como produtora de conhecimento e criação de mundos, distante de outras práticas muitas vezes engessadas. O cinema é utilizado na escola há bastante tempo, porém na forma de entretenimento, ilustração e "professor, hoje não vai ter aula? Vai ser filme?". Esta é uma das realidades que se enfrenta quando se pensa o uso do audiovisual na escola.

A partir da Lei 13006/14, de 26 junho de 2014 na qual passe ser obrigatório o cinema nas escolas, abre-se um campo para discutir e qualificar a presença do cinema na escola, potencializado o trabalho de professores que já realizam sua prática pedagógica no campo do audiovisual. Para o autor Cesar Migliorin (2014) há múltiplas possibilidades a partir dessa lei como: Fica tudo como está. É fácil provar que em alguma aula de português, história ou geografia

os professores exibem cinema nacional para discutir conteúdo; A escola assume a responsabilidade e faz ações interclasses e interdisciplinares em que o cinema mobiliza a escola com exibição e debate. Um cineclube; O cinema entra como forma de conhecimento e experiência de mundo, chegando a escola de maneira ampla e qualificada. Com cineclubes e produção de imagens pelos alunos.

Em outro sentido, o audiovisual também se faz representar como ilustração de conteúdos trabalhados. Nesse caso, trabalhado apenas com ênfase no conteúdo factual, o filme passa a ser a única realidade do período ilustrado, ou seja, uma produção humana datada historicamente e ideologicamente, passa a ser tomada como representação da “realidade” do conteúdo das aulas. Então, como pensar para além dessa prática, entendendo a linguagem audiovisual como produtora de conhecimento?

Nesse seminário, entende-se “audiovisual” como processos que procuram estabelecer conexões da produção de conhecimento através de imagens e sons. Com isso, a discussão passa a ser ampliada e perpassa também o campo da ciência e da divulgação científica por meio do audiovisual. Considerando esse contexto, a intenção do Seminário de Audiovisual e Educação é reunir professores que atuam na prática com audiovisual e desejam ter um espaço para produzir e trocar reflexões acadêmicas, promovendo diálogos com instituições e grupos focados na educação audiovisual de todo o Brasil e ampliando as possibilidades de sentidos associados à inserção do audiovisual nas escolas.

O estado mental do espectador ao sair do cinema mantém-se alterado por algum tempo, o que é facilmente percebido pelos que o acompanham. Se, por motivos inconscientes, ele se identificou com determinados atores ou situações, essa disposição mental permanece até que a experiência do filme retroceda perante as solicitações da realidade cotidiana, e acabe por dissipar-se. (MAUERHOFER apud XAVIER, 2008, p. 379).

Os festivais e mostras audiovisuais, de um modo geral, são partes importantes da cadeia produtiva cinematográfica. “Estudos demonstram que, onde acontece um festival, além da exibição, há também formação, reflexão, promoção, intercâmbio cultural, diversidade, articulação política e setorial, reconhecimento artístico, ações de caráter social (...)” (LEAL; MATTOS, 2010). Cumprem estes eventos, portanto, o papel da diplomacia cultural, campo que trabalha os fatores culturais nas relações internacionais com o intuito de conquistar, descartando o uso da força. Mais do que expandir a cultura de um único país, a diplomacia cultural tem por essência a observação do outro, e seu êxito depende do diálogo intercultural e do respeito mútuo (SADDIKI 2009 apud TERNES, 2012).

Ir ao cinema, segundo Magalhães (2015) é considerado um dos programas mais corriqueiros dentre as possibilidades de lazer do paulistano de classe média. Porém, apesar da aparente trivialidade dessa atividade, assistir a um filme em um cinema, atualmente, não pode ser considerado um programa de baixo custo, o que dificultar o acesso das classes populares. Então por que a imersão da lógica no não entendimento? Por que tentar ser lógico em uma obra de arte aberta? O cinema, segundo Comoli (2008, p.97), “não tem outro sentido senão o de virar pelo avesso as evidências do sensível – e é assim que acaba por entrar em concorrência ou em luta com os poderes que ignoram essas evidências”.

Os textos a seguir são resultados do 1º e 2º Seminário Audiovisual e Educação: metodologias na construção do conhecimento (2018 e 2019) e essa edição da revista é uma parceria entre o seminário e a Revista Roquete Pinto como forma de divulgação de alguns textos, fruto da sua pesquisa ou prática pedagógica, apresentados pelos professores.

Referências

COMOLI, Jean-Loius. *Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. Trad. Augustin de Tugny, Oswaldo Teceira, Ruben Caixeta. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEAL; MATTOS. *O papel dos festivais no Brasil*. 2010. Disponível em <<http://www.cena.ufscar.br/?p=6070>>. Acesso em 10 dez 2018.

MAGALHÃES, Vanessa. *A importância do cinema como lazer popular e as suas formas de inclusão*. 2015. Disponível em <https://paineira.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/artigo_pos_pdf.pdf>. Acesso em < 15 nov 2018).

TERNES, Andressa. *A diplomacia cultural dos festivais latino-americanos de cinema*. 2012. Disponível em: <<https://www.mundorama.net/?p=9379>>. Acesso em 01 dez 2018.

XAVIER, Ismail. *A experiência do cinema: antologia*. Ismail Xavier org. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 2008).

2. A produção de novos formatos audiovisuais

Amanda Menger ¹

Resumo

O presente artigo “A produção de novos formatos audiovisuais” é um relato da experiência do Programa Municipal Escola de Cinema – Educavídeo, sediado em Gramado/RS, com formatos audiovisuais seriados. Em 2017 e 2018, os alunos da turma do nível Avançado desenvolveram uma primeira experiência com um seriado ficcional. A experiência trouxe uma série de desafios, apresentando pontos positivos e outros negativos que resultaram em um aprendizado não apenas para os alunos envolvidos diretamente neste projeto, mas ao grupo como um todo. Produzir a websérie “@” impactou também no desenvolvimento e execução de um segundo projeto que está em andamento e tem previsão de ser finalizado em 2021. O relato apresenta dados sobre a produção das duas temporadas da websérie, o ponto de vista dos alunos e a forma como isso influenciou este novo projeto.

Palavras-chave: vídeo estudantil; cinema estudantil; websérie; audiovisual seriado; Educavídeo.

I. Introdução

O presente trabalho é o relato da produção da websérie “@”, criado pelos alunos do módulo Avançado do Programa Municipal Escola de Cinema Educavídeo, de Gramado, Rio Grande do Sul. A websérie contou com duas temporadas, com 11 episódios no

¹ Jornalista e Professora de História. Mestre em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Professora no Programa Municipal Escola de Cinema Educavídeo – Gramado/RS.

total, produzidas em 2017 e 2018. Esta foi a primeira experiência do Educavídeo com audiovisual seriado. Desde o seu início em 2011, o programa só havia produzido ficção e documentários unitários. A ideia de inovar no formato veio a partir de algumas novidades ocorridas na estrutura do próprio Educavídeo e devido a um convênio com o então Ministério da Cultura (Minc) que permitiu o recebimento de equipamentos em 2017.

O Educavídeo surgiu em 2011, após professores e alunos participarem do laboratório de produção de curtas-metragens do Instituto Claro. Em 2012 tornou-se um projeto desenvolvido em quatro escolas e em 2016 virou programa municipal (GRAMADO, 2016). Em 2017, foi assinado um convênio entre o município e o Ministério da Cultura para a criação de um Núcleo de Produção Audiovisual (CONFIRMADA A VINDA, 2017). Para celebrar estas conquistas, a turma do Avançado, com alunos entre 15 e 18 anos, foi desafiada a produzir audiovisuais diferentes do que estavam acostumados, os curtas-metragens de ficção. Eles produziram: o média-metragem “Para Sempre Você”, o documentário “Corrida pela Vida: Uma jornada de Gratidão” e a websérie “@”, com o qual estrearam um novo formato de produção audiovisual para o programa (EDUCAVIDEO FALARÁ, 2017).

A websérie teve a primeira temporada produzida no segundo semestre de 2017 e a segunda temporada, no segundo semestre de 2018. A seguir vamos tratar de como foi a produção de cada uma das temporadas, bem como os desafios enfrentados, as dificuldades e como os alunos conseguiram contornar os problemas que surgiram e ainda como esta experiência foi importante para a estruturação de um segundo projeto seriado que está em produção.

2. Enredo e produção

A websérie “@” é centrada na investigação da morte de Liz, uma jovem que morreu durante uma festa. A polícia diz que foi suicídio, mas os melhores amigos de Liz, Kate e Will, não acreditam e decidem investigar sozinhos. A primeira temporada tem seis episódios e envolveu 13 alunos e três professores. O primeiro episódio foi lançado em dezembro de 2017 e disponibilizado no canal do *YouTube* (PRODUÇÕES, 2017). Outros quatro episódios foram lançados semanalmente às quartas-feiras. O último episódio foi lançado em abril, devido à troca de estagiários.

A segunda temporada começa a partir do ponto em que Kate e Will descobrem como de fato Liz morreu, porém, ainda sem saber quem são os envolvidos. Aos poucos, na segunda temporada eles precisam focar suas investigações e percebem que os responsáveis estão mais próximos do que eles poderiam imaginar. O desfecho da série é surpreendente devido ao plano que os dois amigos montam para pegar o mandante. A segunda temporada teve cinco episódios que foram gravados no segundo semestre de 2018, envolveram seis alunos e três professores. Novamente, a divulgação teve a mesma estratégia: o primeiro episódio lançado em dezembro durante a cerimônia de encerramento do ano letivo e depois, entre janeiro e fevereiro, semanalmente, no canal do *YouTube*. Desta vez, a mudança foi de dia da semana: aos domingos, às 19h (PRODUÇÕES DO SEMESTRE, 2018).

A história foi criada pelos alunos a partir de um exercício criativo. A ideia era que os jovens pensassem em outros formatos de audiovisual além dos curtas-metragens. Inicialmente eles foram divididos em duplas ou trios, e cada um

devia apresentar uma sinopse da história. Após a apresentação, eles deveriam argumentar porque deveriam produzir aquela história e em seguida realizaram uma votação. A melhor sinopse foi a que deu origem a websérie, com uma morte suspeita. Aos poucos eles se deram conta que a história era mais ampla e então sugeriram um seriado. No entanto, como a principal noite de apresentações do ano é a sessão de gala no Festival de Cinema de Gramado, deixar para exibir somente naquela data seria ocupar todo o espaço que deve ser compartilhado com as outras turmas, assim, a proposta inicial evoluiu para um webseriado. A mudança também teve a intenção de movimentar o grupo e as redes sociais durante o período das férias.

3. Desafios de um novo formato

A produção de uma obra unitária de ficção tem especificidades que as diferem de uma obra seriada. Entender estas diferenças foi um dos principais aprendizados para os alunos que estiveram envolvidos na criação da websérie “@”. Além disso, outros desafios e problemas surgiram ao longo do planejamento e mesmo das gravações e os alunos precisaram buscar soluções para estas situações. Aliás, este é um dos pontos importantes da produção do audiovisual na escola: o desenvolvimento de habilidades como responsabilidade, autonomia e proatividade, bem como, senso de grupo e cooperação.

Para facilitar o entendimento, vamos dividir esta parte em dois tópicos, uma para cada temporada, pois os problemas encontrados foram diferentes a cada etapa da produção.

3.1 Primeira Temporada

Na primeira temporada de “@”, os problemas podem ser divididos em duas categorias: técnicos e de organização. O primeiro está relacionado à fotografia, roteiro e edição; já o segundo se relaciona com a questão técnica da edição, ocorridos por problemas burocráticos internos da administração municipal, como será explicado mais à frente.



Figura I - Produção do roteiro

Em relação a fotografia, os problemas foram centrados na gravação das cenas da festa. Exatamente por ser uma festa à noite, havia menos luz e isso dificultou a gravação. Para solucionar o problema, foram utilizadas duas estratégias: a primeira, a mudança da lente da câmera, tirando a lente do kit normal da câmera fotográfica e usando lentes fixas que eram mais claras (com abertura de diafragma em 1.8 e não 3.5 como na lente do kit); a segunda estratégia foi gravar com o ambiente sutilmente mais iluminado e na edição fazer um escurecimento com o programa de edição, mexendo na colorimetria das cenas. Ainda nestas cenas, o diretor naquele momento, o aluno Gustavo Roldo, teve um pouco de dificuldade de dirigir os atores, pois estes precisavam

dançar no mesmo ritmo, porém, sem música, pois esta seria colocada depois, na edição, para que não atrapalhasse a captação do som dos diálogos.



Figura 2 - Personagens Wiil, Liz e Kate:
Gustavo Gomes, Raphaella Lyrio
e Victória Lauterbach Amorim

Ainda no aspecto técnico, o roteiro apresentou problemas que foram constatados somente durante as gravações. No último episódio, a cena onde os dois personagens, Kate e Will se dão conta do que ocorreu com Liz, havia apenas a descrição da cena e nenhum diálogo. No momento da gravação, os alunos Victória Lauterbach Amorim e Gustavo Gomes, respectivamente Kate e Will, precisaram improvisar. O resultado final ficou um pouco abaixo do que os alunos esperaram, pois na edição isso se tornou um problema: como as falas eram sempre diferentes, o uso de vários planos ficou comprometido porque não mantiveram a continuidade.

Outro problema ocorrido durante as gravações foi a organização das cenas na ordem do dia e a claquete indicativa de cada uma, como apontado pela

aluna Victória Lauterbach Amorim, a protagonista do seriado. “Em cada episódios as cenas começavam na própria contagem, e algumas eram continuação de outro episódio. Na hora de bater a claquete sempre se ouvia alguém perguntando como deveria ser. Isso foi bem confuso” (ENTREVISTA AMORIM, 2019).

A segunda categoria de problemas da primeira temporada tem a ver com a edição, mas, sobretudo, com a publicação dos episódios conforme a previsão. O problema teve origem em uma questão burocrática: o responsável pela edição da websérie era o estagiário e também ator da série Gustavo Gomes, porém, o contrato foi encerrado no final de 2017 e um episódio ficou sem ser finalizado. O processo seletivo e o chamamento do novo estagiário só ocorreu em maio de 2018, o que contribuiu para o atraso no lançamento do último episódio da primeira temporada (*season finale*) e com isso baixou significativamente o engajamento do público neste episódio em relação aos demais (o primeiro episódio teve 835 visualizações já o último teve apenas 206, segundo os dados do *YouTube*).

3.2 Segunda Temporada

Na segunda temporada os problemas também podem ser divididos em duas categorias: uma técnica relacionada ao roteiro e as concepções visuais do projeto; e a segunda sobre a organização da equipe. Importante ressaltar que os problemas estão relacionados especialmente a uma situação da qual os alunos tiveram pouca gerência: a saída do programa de diversos integrantes do elenco original e da equipe técnica.



Figura 3 - Gravações 2ª temporada

Os alunos que fazem parte da turma do nível Avançado são alunos do Ensino Médio, e grande parte da turma em 2018 foi para o 2º e 3º anos, e com o aumento de demanda da escola e outras atividades extraescolares optaram por deixar o Educavídeo na mudança de ano, além de outros que terminaram o EM e se desligaram das atividades do programa. Desta forma, a equipe antes com 13 alunos ficou reduzida pela metade, dois dos três professores que participavam também saíram, apesar de que, um deles, por ser integrante do elenco manteve sua participação, porém, restrita somente às gravações.

Inicialmente, os alunos tinham uma previsão de produzir três temporadas. A primeira seria focada na investigação de Kate e Will para descobrir se a morte de Liz era suicídio ou assassinato. Na segunda temporada, o mote seria descobrir os responsáveis e na terceira, a busca pela responsabilização criminal dos envolvidos. Porém, com a redução drástica do número de alunos o projeto foi repensado e reduzido para apenas mais uma temporada. “A ideia era gravar uma temporada no primeiro semestre e a outra, a terceira no segundo, mas a equipe ficou muito pequena, além disso, tivemos

outras situações que dificultavam reunir o elenco para as gravações”, conta a aluna Victória Lauterbach Amorim (ENTREVISTA AMORIM, 2019), intérprete de Kate e que assumiu funções técnicas de produção e roteirista na segunda temporada.

Um dos problemas citados por Amorim (2019) foi a greve dos caminhoneiros em maio de 2018. O roteiro da segunda temporada estava pronto e a gravação precisou ser adiada. Com isso, os alunos decidiram reduzir o projeto e precisaram reescrever o roteiro. Ao todo foram quatro versões até chegar a que foi efetivamente gravada. Com a saída de parte dos alunos, o cenário disponível para as gravações também precisou ser revisto, o que impactou na escrita do roteiro, pois seria necessário justificar estas alterações no texto, o que foi resolvido bem pelos alunos com uma mudança de casa dos personagens Kate e George, após uma promoção no trabalho de George como resultado do bom desempenho na condução do caso de Liz.

Com o roteiro finalizado, as gravações foram remarcadas para o feriado de Nossa Senhora Aparecida e para o dia seguinte (12 e 13 de outubro), em cinco locações. Porém, devido à chuva, foram reduzidas para quatro, sendo três em Gramado e todas na mesma vizinhança, e outra em Canela, no apartamento de uma das professoras. Muitas das funções técnicas também foram desempenhadas pelas professoras Amanda Menger e Thayse Martins, para que os alunos pudessem atuar nas respectivas cenas. As gravações foram concluídas em um único dia, com a diária de gravação iniciando às 7h e seguindo até a meia-noite (ALUNOS GRAVAM, 2018).

A edição de todos os episódios ocorreu nas semanas seguintes, feitos pela aluna Victória, também estagiária do Educavídeo em 2018. O primeiro episódio foi exibido na cerimônia de encerramento do ano, em dezembro, e

disponibilizados no canal do *YouTUBE* entre janeiro e fevereiro. Nesta segunda temporada, a estreia de cada episódio mudou para os domingos, às 19h. A redução no número de alunos também comprometeu o engajamento e divulgação nas redes sociais, caindo no primeiro episódio de 835 visualizações, da primeira temporada, para apenas 52 na segunda, conforme dados do *YouTUBE*.



Figura 4 - Cartaz da websérie @

Nesta segunda temporada também foram preocupações dos alunos algumas questões estéticas, como a elaboração do cartaz que contou com ajuda da professora Thayse Martins e ainda criar um estilo próprio para os episódios, com a introdução do “anteriormente em @”, trazendo as cenas do episódio anterior no início e só então o desenvolvimento das ações daquele capítulo. Outro ponto que os alunos tiveram preocupação foi com o tamanho de cada

episódio. Na primeira temporada teve alguns mais extensos, com até 7 minutos de duração e outros com menos de 3 minutos. Na segunda temporada eles tiveram uma regularidade de 6 minutos e 30 segundos, o que demonstra uma evolução na produção e um aumento no domínio dos aspectos formais do seriado.

4. Considerações finais

A experiência de produzir uma websérie foi considerada pelos alunos como positiva, pois tiveram que lidar com questões de produção que são diferentes de um curta-metragem, como é o caso dos ganchos entre os episódios e o arco de suspense entre as temporadas. A proposta incentivou os alunos a pesquisarem sobre o formato seriado e iniciativas semelhantes voltadas à web. Os alunos desenvolveram um olhar mais crítico sobre os seriados que acompanham, de forma a perceber as características e os modos de produção. A iniciativa fez com que eles se sentissem estimulados a pesquisarem sobre outros formatos e a elaborarem novas propostas de audiovisuais, como relata a aluna Victória Lauterbach Amorim:

Participar de uma websérie foi uma experiência muito boa para mim. Na época eu ainda não tinha trabalhado com o formato seriado, e acho que esse foi um desafio pra todos da equipe. Nunca tinha pensado nas diferenças da produção entre um curta e uma websérie, mas conforme começamos a pré-produção, elas começaram a aparecer. Fazer de uma história vários episódios, e cada um com um início, meio e fim – e no fim, um gancho para o próximo –, foi uma das primeiras dificuldades. Infelizmente não conseguimos realizar três temporadas, então o decorrer da última teve que ser todo modificado diversas vezes. Olhando para trás agora, vejo que foi uma experiência incrível, pois conhecemos outros formatos audiovisuais do mercado (ENTREVISTA AMORIM, 2019).

A experiência com a websérie “@”, especialmente em relação à redução da equipe participante, foi importante para o desenvolvimento de um novo projeto seriado que está em andamento. No final de 2018, o Educavídeo deu início à captação de entrevistas e imagens para uma nova série, desta vez em formato documental: “Gramado: 100 anos de Turismo”, que faz um resgate histórico do início da atividade turística e o seu desenvolvimento no município. O projeto é constituído por II episódios, cada um com um tema específico. Os dois primeiros, “Nos trilhos da História” e “De Gramado para o mundo”, foram exibidos no 47º Festival de Cinema de Gramado, em agosto de 2019. Eles tratam respectivamente da chegada do trem ao município e o impacto disso para incentivar o turismo e os produtos que deram início a chamada “Grife Gramado”: o artesanato de vime, os móveis coloniais e as malharias. Outros três episódios estão em produção e serão exibidos no Festival de 2020 (ALUNOS APRESENTAM HOJE, 2019 e SESSÃO, 2019).

A proposta é que a série sobre o turismo seja desenvolvida até o final de 2021. Cada episódio tem cerca de 10 minutos e é produzido pela turma do nível Avançado também. Para evitar uma redução grande na turma, alguns alunos da turma do nível Intermediário estão sendo convidados para participar da equipe técnica e assim, vão se enturmando e no ano seguinte passam a integrar de fato o grupo do Avançado, mantendo assim uma continuidade das ações e o desenvolvimento de diversos projetos de forma simultânea, inclusive em outros tipos de audiovisual ou de gêneros.

Referências

ALUNOS GRAVAM segunda temporada de @. **Educavideo**, 13 out. 2018. Disponível em: <http://www.educavideogramado.com.br/alunos-gravam-a-2a-temporada-de/>. Acesso em 1º set. 2019.

ALUNOS APRESENTAM HOJE suas produções na Mostra Educavideo. **Jornal NH**. Publicado em 15 ago. 2019. Disponível em: https://www.jornalnh.com.br/_conteudo/noticias/regiao/2019/08/2473369-veja-o-video--alunos-de-gramado-apresentam-hoje-suas-producoes-na-mostra-educavideo.html. Acesso em 1º set. 2019.

CONFIRMADA A VINDA de equipamentos para o Educavideo. **Prefeitura Municipal de Gramado**. Disponível em: <http://www.gramado.rs.gov.br/noticia/1280/confirmada-vinda-de-equipamentos-para-o-educavideo>. Acesso em 27 set.2017.

EDUCAVIDEO FALARÁ da Corrida pela Vida. **Jornal de Gramado**. Publicado em 28 jul.2017. Disponível em: http://www.jornaldegramado.com.br/_conteudo/2017/07/noticias/regiao/2148186-educavideo-falara-da-corrida-pela-vida.html. Acesso em 27 set.2017.

ENTREVISTA AMORIM, Victória Lauterbach. Ago. 2019.

GRAMADO, Prefeitura Municipal. Decreto 097/2016, 20 de julho de 2016. Dispões sobre a Criação do /Programa Municipal Escola de Cinema – Educavideo no Município de Gramado.

PRODUÇÕES são exibidas em noite de encerramento. **Educavideo**, 13 dez. 2017. Disponível em: <http://www.educavideogramado.com.br/producoes-sao-exibidas-em-noite-de-encerramento/>. Acesso em 28 mai. 2018.

PRODUÇÕES DO SEMESTRE são apresentadas. **Educavideo**, 13 dez. 2018. Disponível em: <http://www.educavideogramado.com.br/producoes-do-semester-sao-apresentadas/>. Acesso em 1º set. 2019.

SESSÃO de gala para as produções do Educavideo 2019. **Festival de Cinema de Gramado**. Publicado em 14 ago. 2019. Disponível em: <http://www.festivaldegramado.net/sessao-de-gala-para-as-producoes-do-educavideo-2019/>. Acesso em 1º set. 2019.

3. Ensaio sobre o Vidigal

Marta Cardoso Guedes¹

Resumo

Este artigo narra o encontro do projeto de cinema da Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão, localizada na Favela do Vidigal, Rio de Janeiro, com as memórias de luta e resistência à remoção da favela nos anos 70. A referida escola é uma das contempladas com o projeto de extensão Cinema para Aprender e Desaprender (LECAV/UFRJ) que desenvolve e pesquisa experiências de iniciação ao cinema com professores e estudantes da Educação Básica, dentro e fora da escola. Como ficção de memória, o projeto de cinema da escola busca compreender em que medida imagens feitas atualmente com os moradores/ativistas da época, pelos alunos do projeto, somadas às imagens Super-8 de uma cineasta amadora nos anos 70, podem dar a ver a experiência de um grupo de pessoas que lutava por uma causa comum e constituir acervo de memória para além da escola.

Palavras-chave: Cinema. Escola. Memória. Favela. Preservação.

Introdução

Difícilmente se pode separar a história dos homens da história das relações sociais e dos antagonismos; pode-se afirmar também que certos grupos sociais vieram a existir pelo simples fato de terem lutado.
FARGE (2017)²

¹ Doutoranda em Educação UFRJ, Mestre em Educação UFRJ, Especialista em Psicomotricidade IBMR, Professora de Educação Física da SME/RJ e Professora responsável pelo CINEAD na E. M. Prefeito Djalma Maranhão.

² In: *O Sabor do Arquivo*, 2017, p. 48.

A Escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão, no Vidigal/Rio de Janeiro, é uma das escolas contempladas com o projeto de extensão *Cinema para Aprender e Desaprender*³ (LECAV/UFRJ) que desenvolve e pesquisa experiências de iniciação ao cinema com professores e estudantes da educação básica, dentro e fora da escola. Com a fundamentação teórica da *Hipótese-Cinema* de Bergala (2008) que extrai sua força e novidade na proposta de descoberta do gesto de criação cinematográfica compartilhada entre professores e alunos, o projeto de cinema da nossa escola vem pesquisando a memória da favela do Vidigal, tendo produzido em 2015 o documentário escolar *Paraíso Tropical Vidigal*.

Foi com o envolvimento de toda a comunidade escolar e a colaboração do mestrando do CINEAD/LECAV, Vitor Tói Ferreira, que foi possível, em 2015, colocar em prática a proposta com a qual ganhamos o edital de seleção do CINEAD para nossa escola; a produção de um documentário escolar que narrasse a história do Vidigal e da escola Djalma Maranhão. Pensamos nesta proposta porque acreditávamos no princípio histórico-cultural de que a aprendizagem de conceitos científicos ensinados na escola necessita da concretude dos conceitos espontâneos apreendidos no cotidiano para sua efetivação, e que o conhecimento da história da Favela e da Escola pela arte, era um caminho possível e desejável nessa aquisição. “O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo. A emoção não é menor que o pensamento” (VIGOTSKI, 2004, p.144). Por meio da arte e apoiando-se no conhecimento preexistente, o sujeito

³ Grupo cinema para aprender e desaprender do Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (LECAV), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Criado em 2006, coordenado por Adriana Mabel Fresquet, e do qual nossa escola faz parte.

é capaz de se projetar além do conhecido e explorar novas relações. Ainda, de acordo com Vigotski (2009), a imaginação aparece lenta e gradual, evoluindo de formas simples e elementares a outras mais complexas. A imaginação se desenvolve, especialmente, da experiência acumulada, vinculando-se à relação existente entre fantasia e realidade e estando diretamente relacionada à emoção.

Nossa principal motivação era estar com a emoção, o interesse e a imaginação de todos os alunos da escola em seu processo de ensino-aprendizagem, por meio do conhecimento das raízes históricas da favela e da escola, em intercâmbio com experiências do fazer artístico como o teatro, a dança, a música e o cinema. Assim sendo, *Paraíso Tropical Vidigal*, nosso documentário escolar realizado pelos alunos do projeto de cinema, registra os bastidores de uma busca da escola à comunidade, pela história do morro do Vidigal/RJ, sendo um encontro entre moradores, alunos e professores.

Desta forma, o ano de 2015, foi um ano onde pensamos e partilhamos a história de nossa escola e da favela do Vidigal, a partir do olhar de todos os atores envolvidos. Professores, alunos, ex-alunos, direção, moradores da favela, colaboradores (pais dos alunos), escritores (Luciana Sandroni) e colaboradores do LECAV trabalharam de forma horizontal para que o conhecimento produzido se materializasse em forma de filme. Foi uma aventura inebriante que nos afetou das mais diversas e inimagináveis formas. *Paraíso Tropical Vidigal*, gerado a partir do entrecruzar das subjetividades de todos, nos fez sentir autores do processo, elevou a autoestima, tanto individualmente como em grupo, mas, sobretudo, nos fortaleceu na autonomia pedagógica frente aos inúmeros ataques impostos pela política pública educacional, de cunho neoliberal, que insiste em aprisionar a escola centrada na objetividade, com

rígidos instrumentos burocráticos de controle e padronização que acreditam obter melhoria de resultados (PRETTO, 2011).

Na devolução das imagens aos sujeitos da escola e da favela fomos surpreendidos com o enorme potencial de emoção e interesse que apareceram nas falas das crianças, pais, professores, colaboradores e moradores do Vidigal. Ficávamos após a sessão ouvindo-os contarem novas histórias da favela, ora confirmando algumas que já sabíamos, ora agradecendo a oportunidade de conhecer fatos desconhecidos... Micro histórias que nos atravessavam, uma vez mais, apontando pistas, reminiscências, pontos de vista particulares, vivências pessoais que constroem nossa narrativa de memória própria de uma história que almeja atentar para a experiência dos indivíduos, captada nas relações que eles mantêm com outros indivíduos e com o meio social (REVEL, 2010).

Foi um processo de criação coletiva que nos colocou a todos como copartícipes do conhecimento pesquisado e produzido, um processo que atravessou professores e estudantes em experiências vividas e reconfiguradas. Consonante com Fresquet (2011), o cinema provoca a educação desestabilizando-a e problematizando-a. Ele tem a capacidade ímpar de quebrar a tranquilidade e de desestabilizar o *status quo* dos espaços que habita ou visita.

As exhibições do filme para todas as turmas, para a equipe escolar, para os responsáveis e moradores da favela do Vidigal, e para além dos muros da escola, como por exemplo *Em conversas sobre experimentações pedagógicas*, no IFCS/UFRJ, em 15 de junho de 2016, apontaram reverberações em diversas outras instâncias. Foi com o potencial de alcance das imagens em movimento que as exhibições do filme fora do ambiente escolar nos trouxeram o encontro com antigos moradores/ativistas, que na década de 1970, lutavam contra a remoção da Favela do Vidigal.

O Encontro

Não há luta pelo futuro sem memória do passado.
BENJAMIN[#] (2005)

Na comemoração de 10 anos do CINEAD, em 2016, na Cinemateca do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, um acontecimento surpreendente faria com que os rumos do projeto de cinema da escola Municipal Prefeito Djalma Maranhão alçassem voos inimagináveis, até então. Na plateia do evento encontrava-se Felícia Krumholz (atua com cinema e educação desde 1978 e é curadora da Mostra Geração do Festival do Rio) que, pedindo a palavra após a apresentação do projeto de cinema da nossa escola, nos incentivou a procurar por filmes e slides sobre a tentativa de remoção do Vidigal, nos idos dos anos 70. Filmes esses, que segundo ela, se encontrariam na Associação dos Moradores da Favela. O fato é que já havíamos buscado por essa memória fílmica, mas fomos informados que, infelizmente, o tráfico ao tomar conta da favela entre as décadas de 80 e 90, havia incendiado a memória documental da Favela do Vidigal que existia naquela associação. Felícia, então, nos encorajou a procurar alguns antigos militantes e nos relatou ter sido ela a cineasta amadora, que do basculante de um banheiro na favela, com a perna engessada, havia filmado em super-8⁵ essa tentativa de remoção da favela, em 1977.

⁴ In: *Walter Benjamin: aviso de incêndio – Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*, 2005, p. 109.

⁵ Lançado pela Kodak em 1965, o Super-8 é uma evolução da película 8mm, com uma superfície maior de imagem. Nos anos 1960 e 1970, fez muito sucesso entre cineastas amadores e como formato de audiovisual doméstico, precursor do VHS nos anos 1980, e do mini-DV na década seguinte. Festivais de Super-8 multiplicaram-se pelo país e o formato foi muito utilizado por artistas experimentalistas do mundo todo. Versão

Colocamo-nos rapidamente em busca desses antigos militantes, e depois de encontrar alguns deles, parece que como recompensa pelos esforços envidados por nós, por um maravilhoso acaso do destino, nos deparamos no final de 2016 com o Sr. Armando Almeida Lima, um dos principais nomes da resistência no Vidigal. Ele estava fazendo um frete para a nossa escola, a pedido de uma professora, levando um tatame de lutas que havíamos recebido de doação de uma academia de ginástica. Essa incrível coincidência proporcionou-nos um desvio fabuloso nos rumos do projeto de cinema nos colocando definitivamente na rota dos arquivos de memória. Foi emocionante colocar os dois antigos militantes em contato pelo telefone celular naquele mesmo instante. Um chorava de cá, a outra chorava de lá, e nós nessa ponte, chorávamos de emoção também, pois encontrávamo-nos diante de indivíduos que se lembravam de momentos que estiveram juntos enquanto membros de um grupo que lutava por uma causa comum (HALBWACHS, 1990). Sr. Armando dizia para Felícia que a tinha procurado muito, perguntava por onde ela andava, pois gostaria de tê-la convidado para o lançamento de seu livro⁶ e mencionava que ela era nome de Rua no Vidigal. Havíamos sido o elo que proporcionara esse reencontro.

miniaturizada do cinema *standard* (35mm), o Super-8 se beneficiava de uma câmera portátil de baixo custo e fácil de usar. Por outro lado, também demandava revelação e montagem do material filmado. Hoje, o Super-8 é praticamente desconhecido do grande público. Mas alguns cineastas não abrem mão dessa bitola. In SUPPIA, Alfredo Luiz. “As sete vidas do Super-8”. In: *Ciência e Cultura* [online], vol.61, n.1, p. 63-65. 2009. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v61n1/a25v61n1.pdf> Acesso em: 28 de dezembro de 2017.

⁶ LIMA, Armando de Almeida. *Resistências e Conquistas do Vidigal*. São Paulo: Editora Nelpa. 2010.

É no processo de negociação entre memória coletiva e memórias individuais, que a nossa memória se beneficia da dos outros, não apenas por seus testemunhos, mas também pela concordância com suas memórias no ponto de contato entre ela e as outras, para que a lembrança trazida pelos outros possa, em contato com a nossa, reconstruir uma base comum. “Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda, segundo as relações que mantenho com outros meios” (HALBWACHS, 1990, p. 32). O autor enfatiza a natureza social da memória destacando sua diversidade pela combinação de influências e ressalta que nós ainda não nos habituamos a falar sobre a memória de um grupo mesmo que por metáforas, “parece que uma tal faculdade não possa existir e durar a não ser na medida em que está ligada a um corpo ou cérebro individual” (p. 34). Assim, sinaliza que o indivíduo, mesmo participando de forma diferente de duas espécies de memórias: a individual e a coletiva, nunca a memória individual está totalmente isolada e fechada, pois para evocarmos nosso próprio passado individual, temos frequentemente necessidade de apelar às lembranças dos outros. “Só temos a capacidade de nos lembrar quando nos colocamos no ponto de vista de um ou mais grupos e de nos situar novamente em uma ou mais correntes de pensamento coletivo” (HALBWACHS, 1990, p.10).

Desta forma, pensamos que um encontro em nossa escola que narrasse essas experiências individuais e coletivas, poderia proporcionar aos alunos do projeto de cinema, assim como para toda a comunidade escolar, o conhecimento de uma história de lutas e conquistas. “Defender as histórias e fazer que sejam apreendidas pela história é se obrigar a mostrar como o

indivíduo constitui seu próprio agenciamento com aquilo que historicamente e socialmente é colocado a sua disposição” (FARGE, 2017, p. 90-91).

O (re) encontro

*Para que um fragmento do passado seja tocado pela atualidade
não pode haver qualquer continuidade entre eles.
BENJAMIN⁷ (2009)*

O (re) encontro se deu em nossa escola em 29 de agosto de 2017. As crianças e jovens do Projeto de Cinema da Escola Djalma Maranhão elaboraram o evento intitulado *40 anos de resistência do Vidigal*. A escola se mobilizou com diversas atividades para recebê-los, exposição de fotos antigas, esquete teatral narrando à origem do nome Vidigal, apresentação de coral, entre outras. Estiveram presentes, além da Felícia e do Sr. Armando, muitos outros antigos militantes, alguns não se viam há mais de 40 anos. Entre eles se encontravam os antigos presidentes da associação de moradores; a secretária da pastoral de favelas Maria Cristina Sá, que na época atuava com a arquidiocese presidida pelo Cardeal Dom Eugênio Sales; a aeromoça Filomena que trouxe a imagem de São Francisco de Assis do Vaticano em Roma para a capela do Vidigal; bem como os atuais presidentes da associação; o fundador do grupo de Teatro *Nós do Morro*, Gutti Fraga; entre outros. Foi assim que, como pequenos “cineastas amadores”, desta feita com imagens digitais, os alunos do projeto de cinema filmaram e fotografam todo o evento realizado em nossa unidade escolar tendo em mente a importância dos arquivos de memória e a possibilidade de atualizarmos esse

⁷ In: *Passagens*, 2009, p. 512.

passado com vistas a uma melhor compreensão do momento presente e a possibilidade de estarmos constituindo um arquivo de memória da escola e da Favela do Vidigal. Nesse sentido, vale destacar a fala de uma de nossas alunas do terceiro ano do ensino fundamental que, após o evento realizado na escola, nos conta que encontrou com o Sr. Armando, que ele mora na mesma rua que ela, que ela sempre o via, mas que não sabia que tinha sido graças a ele que o Vidigal ainda existia... São crianças, que a partir de um evento realizado na escola, advindo do projeto de cinema, estão exercendo seu direito à memória. Na montagem documental cinematográfica a amplitude de consecução dessa memória se alarga através da potência de alcance que as imagens em movimento carregam consigo. O que será que pode advir dessas imagens em termos de construção de memória coletiva? E em termos de luta e emancipação de nossos alunos? De acordo com Rancière (2002) o que embrutece o povo não seria a falta de instrução, mas sim a crença na inferioridade de sua inteligência. “Um camponês, um artista (pai de família) se emancipará intelectualmente se refletir sobre o que é e o que faz na ordem social” (p. 48). Na ordem intelectual, podemos tudo o que pode um homem, pois tudo está em tudo. Essa tomada de consciência da potência que está presente em toda manifestação humana, dessa igualdade de natureza é o que ele chama de emancipação.

Nesta ocasião, Felícia Krumholz anuncia para todos os presentes, que ainda possui as imagens em super-8 que fez na época da tentativa de remoção da favela em 1977, e que em outra oportunidade poderíamos nos reencontrar para então abriremos sua caixa de isopor recheada de imagens.

O Arquivo em cena: A Cinemateca do MAM e a Caixa de Isopor da Felícia

Quem tem o sabor do arquivo procura arrancar um sentido adicional dos fragmentos de frases encontradas; a emoção é um instrumento a mais para polir a pedra, a do passado, a do silêncio.
FARGE⁸ (2017)

Assim foi que em novembro de 2017, em mais uma história de encontros, fomos contatados por Felícia, a fim de marcarmos uma data para abrir, em nossa escola, a famosa caixa de isopor com as imagens em super-8 que ela havia feito na década de 70. Estávamos no final do ano letivo com os alunos fazendo provas, conselho de classe etc., mas nosso desejo e emoção pelo (re) encontro com os arquivos, com as imagens-documento de uma luta, nos mobilizavam, uma vez mais.

Através do CINEAD, com a professora Doutora Adriana Mabel Fresquet⁹, entramos em contato com Hernani Heffner¹⁰, pois apesar de termos providenciado um projetor de filmes super-8 e um projetor de slides, tínhamos consciência de que esses filmes, se em condição de uso, precisariam de um processo de limpeza e restauração.

Hernani Heffner prontamente nos atendeu e se colocou à disposição para fazer a restauração e digitalização desse material, tendo também disponibilizado a cinemateca do MAM para fazermos a abertura da caixa de isopor de Felícia Krumholz. Desta maneira, no dia 18 de dezembro de 2017, nos reunimos na Cinemateca com o propósito de mergulharmos nos arquivos de memória de

⁸ In: *O Sabor do Arquivo*, 2017, p. 37.

⁹ Criadora e Coordenadora do CINEAD (LECAV/PPGE/UFRJ).

¹⁰ Conservador da cinemateca do Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro e uma das maiores autoridades em preservação audiovisual no Brasil.

Felícia que, a partir desse encontro, passaram a fazer parte do acervo da Cinemateca, constituindo o Lote da Associação dos Moradores do Vidigal. O Projeto de Cinema assumiu a responsabilidade com a limpeza, digitalização, e telecinagem deste material, que inclui, além dos filmes Super-8, negativos de fotos e fitas cassete com entrevistas da época.

Nosso estudo parte do princípio de que a articulação entre cinema, escola e memória é potente enquanto assunto a ser colocado sobre a mesa para matéria de estudo (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013), além de ser de fundamental relevância na construção de uma memória coletiva (HALBWACHS, 1990) e no direito ao exercício desta memória por todos os estudantes da escola e para além dela. Nossa história é uma história de encontros, uma história de amor ao assunto, uma história de responsabilidade com as novas gerações. Nosso tema: “cinema, escola e memória” vem surgindo nos encontros próprios do caminhar. Sendo assim, nossa pesquisa busca compreender de que modo as imagens em Super-8, captadas por uma cineasta amadora na década de 70 (sobre a remoção da favela), aliada às imagens recentes capturadas por alunos do Projeto de Cinema (sobre os militantes, seu reencontro e suas histórias), podem dar a ver a experiência de um grupo de pessoas que lutava por uma causa comum. Buscamos rastros, vestígios dessa luta coletiva visando à constituição de um acervo da história da favela do Vidigal, e do direito ao exercício desta memória pelos alunos da escola, e para além dela, destacando que não há luta pelo futuro sem memória do passado (BENJAMIN, 2009).

Quais são as implicações de um encontro desta natureza no âmbito escolar? Um primeiro aspecto que sinalizamos, a partir de *Ensaio sobre o Vidigal*, é a conscientização da preservação e da atualização da memória para toda e qualquer forma de luta. Apesar de estarmos falando de um projeto de

cinema realizado por alunos bem jovens e por professores não cineastas (BERGALA, 2008), o desejo de atualização do passado de um grupo que lutava por uma causa comum (HALBWACHS, 1990), com vistas a uma melhor compreensão do momento presente (BENJAMIN, 2009), e a possibilidade de estarmos constituindo um arquivo de memória de uma comunidade em nosso projeto de cinema (FARGE, 2017), nos faz pensar em estar realizando uma montagem documental que talvez possa mostrar o que não pode ser dito (LEANDRO, 2017).

O segundo aspecto que pretendemos desenvolver diz respeito à possibilidade da dupla cinema/memória na escola estar potencializando a igualdade das inteligências. Na ordem intelectual, podemos tudo o que pode um homem, pois tudo está em tudo (RANCIÈRE, 2002). Qual a potência de uma montagem dessa história de luta e resistência como ficção de memória, para compreensão na escola, do que se é e do que se faz na ordem social? Poderá o projeto de cinema realizar uma montagem escolar cuja política de organização, de aproximação e de confrontação das imagens atualize uma memória de resistência e luta, dando as datas a sua fisionomia?

Referências

BERGALA, Alain. **A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink Publicações LTDA, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

FARGE, Arlette. **O Sabor do Arquivo**. São Paulo: Edusp, 2017.

FRESQUET, Adriana & GUSMÃO, Milene. **Cinema e Educação: uma crônica para ocultar e mostrar...** In: REDE KINO: rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual, Rio de Janeiro / Vitória da Conquista, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Vértice. Editora Revista dos Tribunais LTDA, 1990.

LEANDRO, Anita. **Dossiê Imagens do Presente**. Revista Imagens do Presente. V. 20, N. 2, Rio de Janeiro, 2017. In: https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/12487/8762 acessado em 20 outubro de 2017.

LOWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio – Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2005.

MASSCHELEIN, Jan & SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PRETTO, Nelson de Luca. **O desafio de educar na era digital: educações**. In: Revista Portuguesa de Educação, vol. 24, N. 1, p. 95-118. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REVEL, Jacques. **Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado**. Em: Revista Brasileira de Educação V. 15, N. 45, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. Lev S. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

4. Experiências de um grupo de cinema formado por professores da Educação Básica – Relatos de práticas em grupo promovidas por dispositivos

Ana Luisa Mariquito Reis

Diogo Luiz da Silva Ribeiro

Keven Fongaro Fonseca

Viviane de Carvalho Cid

Walber Vinicius Curvelo Guarisa Martins

Resumo

A exibição de filmes pautados por temas desencadeia debates e aprendizagens por caminhos mais tradicionais, mas acreditamos que outros caminhos pedagógicos também são possíveis de serem explorados com o cinema. Este relato de experiência pauta-se no grupo de cinema e educação formado por professores do ensino infantil, fundamental e médio, implementado desde o ano passado pelo KUMÃ – Laboratório de Pesquisa e Experimentação em Imagem e Som (Departamento de Cinema e Vídeo/UFF). A base metodológica do grupo parte da "pedagogia do dispositivo" desenvolvida no Kumã desde o projeto “Inventar com a diferença” em meados de 2014, e que vem ultimamente dialogando com conceitos da clínica grupal, na Psicologia, incitando novas reflexões sobre uma prática em grupo no Cinema como proposta pedagógica pautada pelos dispositivos. Trazemos aqui algumas reflexões desenvolvidas a partir das experiências com o grupo durante o primeiro semestre de 2019.

Palavras-chave: Cinema de grupo. Inventar com a diferença. Dispositivo. Emancipação. Cinema na escola.

Introdução: breve histórico

O termo “grupo” apareceu no Kumã de maneira mais forte e como essencial para nomear o que ocorria em 2018 junto a um trabalho de *formação de professores em cinema*¹ que, por sua vez, foi um desdobramento do projeto Inventar com a Diferença. A proposta era realizar encontros semanais, propor um *dispositivo*² para ser feito ao longo da semana e ter o encontro como um espaço para assistir e discutir as produções.

Os dois professores (ligados ao Departamento de Cinema e Vídeo da UFF) que inicialmente coordenaram o grupo, Cezar Migliorin e Douglas Resende, não partiram, portanto, da ideia de dar aulas. A questão não era ensinar cinema para os professores: a questão era trazer propostas que mobilizavam experiências e que resultavam em produtos audiovisuais, e, depois, projetar os vídeos e as fotos produzidas e discutir em grupo. A concepção de grupo começa a se construir, justamente, em como se dão essas discussões, sobretudo no que diz respeito ao papel dos coordenadores do grupo nesses momentos.

¹ Entenda-se por isso: professores do ensino infantil, ensino fundamental e médio, de disciplinas variadas (sociologia, educação física, geografia) se inscreveram para uma “formação em cinema” que se daria por meio de encontros semanais presenciais no Instituto de Arte e Comunicação Social da UFF.

² Neste caso, o termo “dispositivo” poderia ser colocado sob a definição “um problema colocado por meio de um conjunto de regras que, estabelecendo limites, orienta uma prática de cinema e audiovisual”. Assim, o objetivo do dispositivo era trazer um problema que demandava uma solução, uma invenção e um ato de alteridade. Exemplo do dispositivo “fotografia narrada”: 1. pedir que alguém apresente uma fotografia e fale sobre ela. / 2. filmar esta pessoa narrando a fotografia. / 3. a filmagem deve durar até três minutos. Ver mais em MIGLIORIN et al., 2016.

Para dois professores de Cinema seria fácil usar os dispositivos produzidos como ponto de partida para dar explicações e ensinar alguma coisa, mas isso não era o desejado. Desejava-se experimentar com propostas pedagógicas descritas bem pelo Jacques Rancière em *O Mestre Ignorante* (2002): as pessoas podem se instruir, ninguém precisa propriamente ensiná-las. Isto, em outras palavras, significa deixar de entender a educação como um lugar que toma a desigualdade como ponto de partida e deseja alcançar a igualdade, mas, por outro lado, passar a entender a educação como um lugar de verificação de uma igualdade que se torna, então, o ponto de partida de qualquer atividade.

O grupo de 2019: quem somos e o que fazemos

Agora, somos um grupo de cinema e educação formado por professores da rede básica da região metropolitana do Rio de Janeiro que não possui nenhuma experiência formal prévia com o cinema, entretanto, o usa como desencadeador de um processo de criação coletiva.

O que nos configura como grupo não é simplesmente estar junto, mas se colocar junto por meio das imagens e sons. Por não comportar um centro ou objetivo, não existe uma figura que emana um saber a ser absorvido passivamente e ao redor da qual todos se reúnem. Também não há um cronograma prevendo o que devemos aprender delineado por uma necessidade de acúmulo de conhecimento que nos tornem aptos a alguma coisa. Somos um grupo porque antes existe uma horizontalidade que possibilita que todos troquem e se afetam sem hierarquia de posições ou saberes.

Como não é exigido nenhum conhecimento prévio ou roteiro de conteúdo a ser seguido, o encontro se faz com base nas produções de imagens e sons ou no ato de assistir filmes, dois processos que dinamizam o compartilhar de uma experiência que só pode existir nesse estar junto desencadeado pelo cinema. É um abrir-se para o outro no presente do encontro, e isso basta para explodir as amarras tradicionais do aprender.

Grupo e individualidade

Existem duas posturas que prejudicam um grupo que se faz pela horizontalidade: se fechar na individualidade ou na autoridade. A autoridade do saber ou de postura pode emergir de qualquer participante, mesmo não estando vinculado ao papel de coordenação. Quando a autoridade se impõe aos diversos membros, gera silenciamentos que inviabilizam a emergência do outro e a troca descentralizada. Falando das experiências de grupos clínicos com psicóticos, Antônio Lancetti (1993) traz esta mesma preocupação:

Os coordenadores ao entrarem em contato com intensa ansiedade psicótica têm uma tendência a defender-se interpretando ou respondendo uma a uma às solicitações que lhes são formuladas. Estas respostas favorecem a serialização do grupo, propiciam a exacerbação da ansiedade e a desintegração do grupo. (LANCETTI, 1993, p. 163)

Em grupos de cinema o coordenador, também, pode lidar com essa tendência a assumir certos posicionamentos que propiciam uma desintegração do grupo (que fazem um *grupo* virar só uma “*série*” de pessoas, nos termos de Lancetti). Os participantes fazem perguntas, demandam saberes, e a inclinação para assumir uma posição de autoridade respondendo estas demandas dos

participantes com os saberes que possui – o que é, às vezes, mais fácil do que manter o silêncio ou assumir ignorância –, faz do coordenador uma figura que ocupa um lugar, ao invés de cedê-lo aos outros participantes ou mesmo de tentar impedir a instauração desse lugar.

Os processos pedagógicos que se dão em grupo dependem de uma circulação rápida por lugares de tal maneira que eles sejam no mínimo questionados, idealmente invalidados, porque se dão, conforme Rancière, em situação de *emancipação* e não de *embrutecimento*. Embrutecer é reproduzir uma estrutura através da prática pedagógica: assim, criar um lugar de quem ensina e um de quem aprende, mesmo que com o objetivo de reduzir esta igualdade ao trazer aquele que aprende, no futuro, para o lugar daquele que ensina, é *embrutecer*, pois esta estrutura prevê sempre sua perpetuação para fazer sentido. A igualdade entre os sujeitos é uma questão a ser *verificada*, isto é, ela é o ponto de partida, o pressuposto de uma inteligência humana que todos *já* possuem e, por isso, o objetivo da pedagogia não é buscar essa igualdade, mas criar as condições para que ela, que se coloca sobre todos desde que nascem, se torne *verificável*. Daí a necessidade de não assumir os lugares de autoridade, uma vez que "o que embrutece os 'inferiores' embrutece, ao mesmo tempo, os 'superiores'. Pois só *verifica sua inteligência* aquele que fala a um semelhante, capaz de verificar a igualdade das duas inteligências" (RANCIÈRE, 2002, p. 50; grifo nosso).

Da mesma forma, fixar-se demais na sua trajetória individual impossibilita o sujeito de se abrir a uma vivência de grupo. Tanto fechar-se no individual, como agarrar-se a autoridade, são posicionamentos de fala incompatíveis com a escuta atenta ao outro. Assim, é necessário sair da sua própria centralidade, pois é impossível deixar-se afetar por quem ou pelo o que

está ao seu entorno sem cultivar os sentidos aguçados para alteridade. O cinema, nesta dinâmica, provoca desvios de si que permitem que as vivências diversas apareçam, se atravessem e criem juntas no coletivo. Por isso, se faz importante para o processo que isto aconteça através das imagens, pois começar das imagens é permitir que somente elas ocupem o centro. Sendo assim, não seria apenas um grupo descentrado, mas sim, uma experiência de grupo descentrada pelas imagens, uma vez que é por meio das imagens exibidas e produzidas com base no encontro que construímos um ser com e através do outro. O grupo aparece como algo “que põe a funcionar máquinas de desmanchamento do ‘indivíduo’ que nós somos” (BARROS, 1995, p. 8).

Este processo nos leva a vivenciar outra relação de educação, uma vez que podemos aprender através dos atravessamentos do encontro, sem a violência da autoridade travestida de outro, pois não estamos pelo que nos falta, já que não somos seres ausentes de algo que um terceiro ditou como importante - como nas relações de educação tradicional. Assim como não nos colocamos enquanto seres encerrados em si e já finalizados. Somos a rasura onde o afetar e ser afetado são indissociáveis e, por isso, produzem o imprevisível ao nos colocarmos sensíveis ao encontro. Dessa maneira, estamos juntos pela potencialidade de emergências e recriações das existências que se fazem em grupo.

Desafios de coordenar um grupo

Ao compor a coordenação de um grupo de cinema e educação com professores que se propõe a ser uma experiência coletiva de troca horizontal, sem centralidade ou autoridade, muitos desafios se colocam. Ser um coordenador de um grupo que só existe se houver

descentralidade, é manter-se em um local de impermanências. Ao buscar a desconstrução do modelo clássico que impõe um comandante como guia de uma relação de ensino-aprendizagem, o que sobra é uma postura de eterno questionamento da própria prática como coordenador. Como fugir da centralidade? Como coordenar saindo do centro e, ao mesmo tempo, sendo o responsável por proteger a descentralidade? Como coordenar sem comandar? São perguntas que nos tomam a cada instante e nos colocam em situação de atenção em relação a como estamos nos colocando dentro do processo de troca e, ao mesmo tempo, quais posturas os outros membros estão assumindo.

A coordenação se faz pela destruição das seguranças e manutenção das dúvidas, mas sem cair no risco do não agir que a insegurança pode produzir. Assim, é preciso desconstruir a posição clássica de professor que assume uma postura de comando que demanda controle e não suporta a incerteza. Todavia, o que restaria após essa implosão? Restaria apenas o grupo. O coordenador só pode se inserir como mais um membro do grupo. Ao mesmo tempo, o papel que lhe resta é o de viabilizar o processo do próprio grupo, preservando a horizontalidade que só pode se manter através de uma postura atenta e sensível a este outro que é coletivo.

Processos individuais e coletivos

O grupo tem a importante particularidade de ser formado por professores, e isto faz toda a diferença. Na realidade escolar brasileira, pensar as propostas que serão levadas ao grupo é algo que se faz considerando, por exemplo, a exaustão com que o professor

chega para o encontro em uma quarta-feira à noite, depois de um dia inteiro de trabalho – entre outras dificuldades e obstáculos. Enquanto o grupo atua com propostas de dispositivos, seria, talvez, inviável demandar sempre dos professores energia física para realizar os dispositivos na hora: em nosso caso, os dispositivos são feitos *entre* um encontro e outro. O encontro em si fica como um momento para assistir o que foi feito, trocar ideias, estabelecer diálogos. Assim, temos uma situação curiosa: uma parte crucial do trabalho em grupo é realizada longe do grupo. Longe, mas não fora.

Por um lado, cada membro do grupo realiza seu próprio dispositivo – em casa, no trabalho, no trânsito, no parque –, enfim, onde julgar melhor e onde as regras do próprio dispositivo permitirem. Frequentemente o dispositivo já pede que ele não seja feito sozinho: é preciso entrevistar alguém, é preciso negociar uma foto, é preciso tirar fotos pelo bairro, entrar em contato com a comunidade. Mas o resto do grupo não interfere nesse processo diretamente; nenhum outro membro, geralmente, está lá, junto. O grupo se faz presente antes e depois, quando o dispositivo é proposto e quando ele é devolvido ao próprio grupo: aí as trocas e processos grupais afetam os sujeitos e deixam suas marcas que depois reaparecem em futuros trabalhos. Por outro lado, em algumas de nossas conversas sobre esses processos individuais em um horário diverso ao dos encontros do grupo, ele apareceu como algo portador de uma grande dimensão grupal. Fazer o dispositivo longe do grupo é uma forma de continuar com o grupo sem estar, presencialmente, com ele.

Levando em consideração o pouco espaço para reflexão e criação diante da rotina exaustiva e excessivamente prática do magistério, os encontros e o uso dos dispositivos semanais ganham um significado muito forte para o processo criativo. Como o dispositivo é proposto para ser feito ao longo da semana, o

desafio invade a rotina e provoca desvios. Quando o professor leva o desafio de fazer os dispositivos ao longo da semana, o seu olhar para o que é rotineiro muda, uma vez que é preciso perceber e decidir o momento de produzir imagens. Assim, os dispositivos possibilitam que o professor se arrisque a reocupar sua rotina e a criar a partir dela. Essa postura de arriscar-se em passar por uma rua diferente no caminho de casa³ ou simplesmente olhar com outras buscas a própria escola é o que desencadeia a criação. Além disso, como muitos dispositivos pressupõem o encontro e a negociação com o outro, estes também tiram do usual as relações. Quando um professor realiza o dispositivo junto com seu aluno ou mesmo com qualquer outro funcionário da escola, estes acabam interagindo de maneira não usual e, desta forma, recriam as próprias relações.

Um dos perigos dessa maneira de lidar com as questões pertinentes a um grupo de professores é transformar isso em um lugar comum, em uma estrutura previsível. O estranho é mais do que bem-vindo, é necessário mesmo; o grupo, para existir como grupo, precisa estar sempre em contato com processos mobilizadores que sejam ainda desconhecidos. Situações que tragam deslocamentos de lugares dados e confortáveis, por mais que sejam difíceis de encarar ou que tragam algum desconforto individual, encontram seu espaço nos encontros do grupo. Uma vez, por exemplo, fomos em grupo a uma manifestação e fizemos lá dois dispositivos: filmar espaços vazios (em uma manifestação!) sem se preocupar com o som e fazer entrevistas apenas em áudio. Tentamos depois realizar uma montagem coletiva usando horários fora do

³ Caso de um dos dispositivos que fizemos: escolher um trajeto cotidiano, tomá-lo por um caminho diferente, registrar este desvio em três fotos.

horário dos encontros semanais, mas foi difícil para os professores conseguirem estar presentes e o processo não avançou.

Retomamos a ideia de uma montagem coletiva alguns meses depois, desta vez usando o próprio horário dos encontros. Funcionou. Realizar uma montagem coletiva é sempre um deslocamento para vários atores. Alguns nunca tinham participado de uma montagem e ter esse primeiro contato em grupo parece como algo mais fácil que individualmente; outros já tinham realizado montagem sozinho ou em dupla, mas nunca em grupo. Montar em grupo é diferente de montar em dupla, em trio: em grupo, as decisões se perdem. Rapidamente se torna muito difícil determinar quem decidiu o quê. Se em uma montagem individual o desapego é uma posição importante de ser assumida pelo montador, e se ali ele também, pelo contrário, se apegando a determinados achados de montagem que tenta não abrir mão de jeito nenhum, em grupo os desapegos e apegos são também muito marcados, talvez mais. A velocidade com que o grupo identifica aquilo que lhe agrada e deve ser mantido é bastante alta. Na mesma medida, e talvez pela mesma razão, abre-se mão do que não interessa muito facilmente: dificilmente uma vontade ou um apego explicitamente individual aparece para enfrentar os posicionamentos alcançados em grupo, razão pela qual montar em grupo é também um ato de desindividualização e de alteridade, isto é, uma ampla necessidade de abrir mão do pensamento de um indivíduo unitário e singular, em favor dos pensamentos alcançados pelo movimento de um grupo e pelos processos de subjetivação múltiplos que caracterizam o *mafuá* habitado pelo grupo.

Escrita de relatos e aprendizados com a experiência

s encontros do grupo são pautados por experiências estéticas mobilizadas pelas imagens e sons (das produções dos dispositivos ou de trechos de filmes). Não há objetivo pedagógico posto. Não há plano de aulas. Não há um professor com a função atribuída de ensinar o que sabe. Há apenas uma experiência com o audiovisual e uma conversa que toma isso como ponto de partida. Ainda assim, as pessoas aprendem: os participantes passam por processos pedagógicos mesmo na ausência de um conteúdo a ser ensinado e de alguém designado para ajudar nesta travessia. Isso se torna verificável, sobretudo, a partir da prática que temos de escrever relatos depois de cada encontro.

A falta de direções determinadas e a imensa abertura que o grupo se coloca torna tudo muito imprevisível. O que se prevê do encontro durante seu planejamento é um mínimo de estrutura: vamos assistir o fragmento tal, depois o tal, e depois trabalharemos com uma proposta de dispositivo. O que esses elementos vão mobilizar em termos de conteúdos abordados, temas tratados, processos disparados, não se sabe. Entretanto, com a escrita de relatos temos a oportunidade de revisitar alguns conhecimentos que o grupo produziu, ou mesmo para abandonar o nível do conhecimento e pensar na capacidade pedagógica das experiências estéticas que o grupo se propôs a ter.

Por exemplo, claro que ir com professores para uma manifestação e realizar lá captação de sons e imagens possui uma grande relação de ensino-aprendizado, e assistir depois a esse material também trouxe importantes relações com o cinema documentário, mas, mais que aprender algo sobre o processo de filmagem ou sobre a história do documentário, as alteridades

alcançadas durante as negociações para conseguir entrevistas apareceram como elementos pedagógicos muito marcados.

O próprio ato de ir à manifestação ou o ato de ir a um lugar movimentado e fazer, como nós fizemos, um dispositivo de filmar “espaços vazios” no meio de uma manifestação, já causa um deslocamento muito grande – deslocamento de modo de vida, daquilo que se faz usualmente no dia a dia, ou seja, é algo que promove um encontro com o mundo que é novo e estranho para aquele sujeito, recria suas relações com os outros e aquilo que estava dado. Essas e outras questões não foram previstas na elaboração do encontro na manifestação. O dispositivo e o próprio encontro em questão não foram propostos *para* causar estes efeitos. Na verdade, foi um caso de topar com o imprevisível que deu origem a este encontro: por algumas semanas de Abril e Maio não realizamos nossos encontros semanais por causa dos feriados e manifestações que coincidiam com os nossos horários, então, para não ficarmos muito tempo sem um encontro, decidimos, em conjunto, marcar em uma manifestação para realizar lá um dispositivo. Só depois, conversando sobre o material audiovisual produzido e sobre a experiência é que as dimensões pedagógicas apareceram. E só na hora da escrita do relato daquele encontro é que isso se estruturou para todos de um modo sistematizado.

Conclusão

Justamente por representarem momentos de criação coletiva, os encontros acabam sendo momentos de renovação de energia do próprio trabalho do docente. Geralmente, o único papel ocupado por professores de magistério dentro da estrutura da educação é o papel de

executores de conteúdo. Estes, que são decididos previamente e impostos sem escuta aos docentes – muitas vezes por profissionais sem experiência com magistério da educação básica –, devem ser igualmente impostos aos alunos. Sendo assim, tanto alunos quanto professores estão ligados a uma estrutura que lhes prendem em uma situação de passividade da sua própria trajetória. Por estarem encarcerados em relações de autoridade dificilmente as relações que compõem esta educação podem se abrir para o outro.

O grupo, pautado na horizontalidade e que não encarcera o professor neste papel tradicional, permite que todos se reúnam, reflitam e construam ativamente juntos. Ao compartilhar uma outra experiência de construção de saber em que atuam de forma inventiva, o professor volta fortalecido e com autonomia para recriar sua própria prática junto a sua escola.

Referências

- BARROS, R. D. B. *Clínica Grupal*. Revista de Psicologia da UFF, Niterói - RJ, v. 7, n.1, p. 5-11, 1995.
- LANCETTI, Antônio. *Clínica grupal com psicóticos: a grupalidade que os especialistas não entendem*. In: _____ (org.). SaúdeLoucura, nº 04. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MIGLIORIN, Cezar et al. *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Niterói (RJ): EDG, 2016.
- RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

5. Foca na Educação: Educomunicação e Protagonismo

Elza Ferreira Santos

Maria Silene da Silva

Raphaella Esteffanne da Silva Araújo

Resumo

O projeto Foca na Educação surge da demanda dos estudantes da rede pública estadual, a partir do olhar pedagógico de profissionais da assessoria de comunicação da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. No intuito de proporcionar maior visibilidade das atividades inovadoras e criativas da comunidade escolar, foi pensado um projeto que integrasse educação, comunicação e interdisciplinaridade. As primeiras ações realizadas foram oficinas de produção de vídeos utilizando o aparelho celular, abordando técnicas de iluminação, captação de áudio, técnicas para realização de entrevistas e edição. O projeto Foca na Educação teve início no ano de 2016 e os conteúdos produzidos são disponibilizados em canal no *Youtube*. O projeto conta também com uma página no *Facebook* para divulgação das ações.

Palavras-chave: Escola. Divulgação. Audiovisual. Estudantes.

Introdução

Estudantes da rede pública estadual do estado de Sergipe inspiraram a criação do projeto Foca na Educação, quando entrevistados por repórteres da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura - SEDUC, crianças e jovens de diversas escolas, com o microfone na mão, demonstraram desenvoltura comunicativa,

necessidade de serem ouvidos, entusiasmo com projetos da escola ou necessidade de reivindicar melhorias.

A partir da análise das imagens de uma série de entrevistas nas escolas, com temáticas relacionadas a projetos inovadores, surge a ideia de expandir os horizontes tanto na divulgação dessas práticas, quanto nas ferramentas que possibilitam o exercício do protagonismo e autonomia desses estudantes. Freire (1996) afirma que aprender é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente que pode torná-lo mais e mais criador. O autor ressalta ainda que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 24).

Ao observar que muitas escolas desenvolvem um trabalho cotidiano de superação das dificuldades com projetos, ideias e práticas que podem servir de inspiração para outros espaços educativos, formatamos a ideia partindo de oficinas de produção audiovisual, no intuito de instrumentalizar os novos divulgadores das atividades escolares, os quais chamamos de “Focas”.

Foca é um termo utilizado no jornalismo para se referir a um profissional em início de carreira, ainda inexperiente. O Foca na Educação tem diversos sentidos implícitos, é o jornalista iniciante com foco na educação, é também um imperativo que se faz necessário na atualidade.

No primeiro momento a linguagem audiovisual foi o principal meio para dar voz aos estudantes, partindo de oficinas com dicas de enquadramento, captação de som e realização de entrevistas, utilizando aparelhos celulares ou câmeras fotográficas digitais, finalizando com a edição. De acordo com Castro (2016), a Educomunicação cria procedimentos que garantem a participação no que é ensinar e no que é aprender, cuida permanentemente para que a

comunicação, como eixo transversal, seja considerada a partir de um modelo que socialize as maneiras de pensar e expressar a diversidade.

Após o início das produções audiovisuais em formato de reportagem, os estudantes apresentaram a necessidade de expandir as linguagens de comunicação no projeto e começaram a desenvolver além dos conteúdos audiovisuais, exposições fotográficas, rodas de conversa, *fanpages*, *blogs* e jornais digitais.

Formar uma rede para divulgação das ideias inovadoras no estado de Sergipe, assessorar os estudantes e educadores que se interessarem em participar, elaborar diversas formas de divulgação dessas práticas e possibilitar uma troca de experiências entre as escolas são os objetivos do projeto Foca na Educação.

Metodologia

Na primeira etapa do projeto percorremos todas as regiões do estado com oficinas de produção de vídeo para estudantes de diversas faixas etárias, utilizando abordagens teóricas e vivências práticas em audiovisual, no formato reportagem. Paralelamente às oficinas foram realizadas rodas de conversas sobre temas como *Fake News*, *ciberbullying* e segurança na internet.

Profissionais de comunicação, educadores e estudantes da rede estadual formaram a equipe de colaboradores do projeto. Os equipamentos utilizados na produção dos vídeos foram aparelhos celulares dos estudantes, que receberam informações de como aproveitar os recursos que esta ferramenta tecnológica oferece.

No primeiro momento, foram realizadas oficinas de audiovisual em nove Diretorias Regionais de Educação do Estado de Sergipe, com dois estudantes representantes de cada escola, em seguida, as oficinas passaram a acontecer nas próprias escolas, com um número significativo de jovens interessados.

Em menos de um ano, participaram do projeto mais de 200 estudantes, com faixa etária dos 9 aos 17 anos de idade de todas as regiões do estado de Sergipe, o critério principal de seleção foi o interesse em participar.

Após a participação nas oficinas, os estudantes se responsabilizaram por produzir conteúdos audiovisuais para divulgação das atividades da escola, com divulgação no canal do *Youtube* criado especificamente para o projeto, e nas redes sociais.

Além da produção dos vídeos, os “focas” também participaram efetivamente do planejamento, avaliação e execução do projeto nas escolas da região onde vivem e, por meio da comunicação, abrem os canais de diálogo com toda a comunidade escolar.

Resultados e Discussão

O projeto Foca na Educação proporcionou a troca de experiências entre estudantes da rede estadual de Sergipe, plantou a semente da curiosidade em muitos, os quais buscaram conhecer mais sobre a produção audiovisual e a atividade jornalística.

“A oficina foi muito proveitosa, pois nos proporcionou o contato com a realidade de maneira diferente, utilizando a criatividade, inovação com objetivo de transmitir o conhecimento por meio da comunicação”, avaliou a estudante

Maria Thainá, 17 anos, da Escola Estadual Maria das Graças Menezes Moura, por meio de avaliação escrita.

No decorrer do processo iniciado em maio de 2016, buscou-se uma aproximação aos estudantes por meio de “bate papo” durante as oficinas ministradas. Nessas conversas foram identificadas realidades completamente diferentes, nos deparamos com escolas que desenvolvem um trabalho pautado na gestão democrática, onde os estudantes são protagonistas, participam das decisões e compreendem o espaço escolar atrelado a comunidade e não isolado dela. Por outro lado, conhecemos unidades escolares completamente desmotivadas, com anseios e inquietações que perpassam as práticas pedagógicas sem construção de sentido.

“No mundo marcado pela aceleração tecnológica e pelas crescentes influências do rádio, da televisão, da imprensa escrita e das redes de computadores, as formas de aprender e sentir se modificaram, trazendo consigo alguns mitos da salvação e mazelas correspondentes” (CITELLI, 2004, p. 20).

Outro ponto a ser destacado é a urgência dos jovens por serem inseridos no “mercado de trabalho”, como forma de aquisição da independência e melhoria das condições sociais em que vivem, assim, a relação educação e trabalho surge como uma temática central no cotidiano da juventude. Frigotto (2009) destaca que o trabalho é princípio educativo porque é através dele que o ser humano produz a si mesmo, produz a resposta às necessidades básicas, imperativas, como ser da natureza (mundo da necessidade), mas também e não separadamente às necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas (mundo da liberdade).

Aproximadamente 200 estudantes de mais de 80 escolas de todo o estado de Sergipe participaram das oficinas de produção audiovisual utilizando o

celular, com dicas para realização de reportagens. As oficinas da primeira fase do projeto aconteceram de maio a agosto do ano de 2016 e foram avaliadas no decorrer do processo, por meio de produção de texto.

O estudante Pedro Robson, do Colégio Estadual Almirante Barroso escreveu: “Amei; o projeto vem ampliar o campo de conhecimento sobre o mundo de um *repórter fotógrafo*, minha nota de forma geral para o projeto é 1000 infinitamente”. Após participação no projeto e conclusão do ensino médio, no ano de 2017, Pedro Robson se especializou em fotografia e adotou esta função como principal atividade profissional.

“É um projeto exemplar que ajuda a gente, aluno, a desenvolver nossos talentos também e as nossas habilidades em audiovisual”, avaliou Rafaelle da Silva Pereira estudante do 3º ano do ensino médio no ano de 2016, do Colégio Estadual Leandro Maciel. “O projeto me fez ter a certeza de que esta é a profissão que quero seguir, no jornalismo”, completou a estudante.

No ano de 2017, Rafaelle foi aprovada em primeiro lugar no curso de Jornalismo da Universidade Federal de Sergipe, no ano de 2018, a estudante participou de uma seleção para estágio remunerado na assessoria de comunicação da Secretaria de Educação de Sergipe, e também foi selecionada ocupando a primeira colocação.

“A oficina foi extremamente construtiva e interativa, o conteúdo, a experiência foram passadas para nós alunos de forma suave e natural”, avaliou a participante Nathiely, da Escola Estadual Maria das Graças Menezes Moura.

Além das avaliações durante as oficinas, a equipe elaborou um questionário *online* no intuito de visualizar os resultados da primeira fase do projeto. O preenchimento do formulário aconteceu de forma voluntária e obtivemos os seguintes resultados: 72,2% consideraram excelente a primeira

fase do projeto, 22,2% avaliaram como boa, e 5,6% compreenderam como regular.

Ao serem questionados se na escola havia algum projeto relacionado a comunicação, 47,2% afirmaram que não há nenhuma atividade, 22,2% responderam que existe jornal escolar, em 16,7% há rádio *web* e em 11,1% produção de vídeo. A atividade cineclubista aparece em 2,8% das respostas. Na sequência perguntamos: você gostaria de receber o projeto Foca na Educação na sua escola? 100% responderam de forma afirmativa.

De acordo com as solicitações e a partir dos desdobramentos da primeira fase do projeto, foi disponibilizado um formulário de inscrição, por meio digital, para que o próprio estudante interessado pudesse levar a iniciativa até a própria escola. A construção das propostas de oficinas para esta fase, bem como preparação do material e sugestões de metodologias foram elaboradas a partir de conversas com professores, jornalistas, publicitários e estudantes da rede estadual.

No decorrer do projeto os participantes sugeriram a formação de um grupo de Focas Líderes, com um representante de cada região do estado, os quais apresentaram propostas e multiplicaram os conhecimentos adquiridos em outros espaços educativos. O grupo foi acompanhado virtualmente e com encontros presenciais esporádicos.

Solicitadas por estudantes, foram realizadas as seguintes oficinas com diversificados produtos de Educomunicação, no segundo semestre do ano de 2016:

ESCOLA	OFICINA	RESULTADO
Colégio Estadual Maria Berenice Barreto Alves	Jornal Digital	Formação de Equipe para criação de jornal
Colégio Estadual Cezário Siqueira	Roda de Conversa	Parceria com Núcleo de Prevenção a violência
Colégio Estadual Almirante Barroso	Jornal Digital	Formação de Equipe e criação de Revista Diário Estudantil Muribequense
Colégio Estadual Maria Rosa de Oliveira	Jornal Digital	Estudantes realizaram reuniões de pauta para criação do jornal digital
Colégio Estadual Fernando Azevedo	Jornal Digital	Jornal digital em fase de elaboração
Colégio Estadual Pedro de Balbino	Jornal Digital	Criação de Jornal Digital Foca no Balbino
Colégio Estadual Santos Dumont	Audiovisual	Produção de vídeo documentário Reciclar . Temática: meio ambiente.
Colégio Estadual Leandro Maciel	Audiovisual	Formação de equipe de audiovisual do colégio. Produção de vídeo para divulgação do evento Talent Show.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O projeto ganhou grande visibilidade nas mídias, devido a atuação direta da comunidade escolar e compartilhamento entre estudantes de todo o estado, projetos com audiovisual tem o poder de comunicar o que se pensa e, como afirma Turner (1997), as imagens têm uma carga cultural e, assim como as palavras, carregam conotações. Para o autor, o ângulo usado pela câmera, a posição dela no quadro, o uso da iluminação para realçar certos aspectos, qualquer efeito obtido pela cor, tonalidade ou processamento teria o potencial de um significado social.

Considerações Finais

O advento das redes sociais e velocidade na comunicação são fatores que possibilitaram que o projeto Foca na Educação não tivesse fim, mesmo com as mudanças de local de trabalho de integrantes da equipe, com parte dos estudantes ingressando na universidade, outros utilizando os conhecimentos adquiridos para empreenderem no campo da fotografia, *social media*, edição de vídeos, ou edição de imagens. Há também professores e estudantes que continuam na educação básica multiplicando as ideias do projeto Foca na Educação, contribuindo na divulgação, compartilhamento e troca de experiências.

A intenção é que o projeto continue com os atores sociais da comunidade e onde quer que estejam, seja no mestrado em educação profissional e tecnológica, na universidade, nas escolas públicas estaduais, municipais ou particulares, nas secretarias de educação. O contato é contínuo e as produções não cessaram. Consideramos que o projeto obteve resultados positivos, identificados nas atitudes de cada participante, os quais se tornaram mais autônomos, mais colaborativos, buscando novos conhecimentos e sendo protagonistas da própria história.

Referências

CASTRO, Cláudia Rodrigues. **Contribuições da educomunicação para a educação ambiental crítica no ensino fundamental**, 2016. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Teologia e Humanidades da Universidade Católica de Petrópolis – Petrópolis, 2016.

CITELLI, Adilson Odair. **Educação e Mudanças: novos modos de conhecer**, 2004, in: Adilson Citelli (org), 2004. Outras linguagens na escola: Publicidade, Cinema e TV,

Rádio, Jogos, Informática 2004 São Paulo: Cortez. – (Coleção aprender e ensinar com textos; v. 6).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Espaço Aberto A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 169, 2009.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.

6. O primeiro semestre do projeto “Cinema, Sujeitos e Territórios” - Experiências com a prática em grupo no Cinema-Educação

Ana Luísa Mariquito Reis

Keven Fongaro Fonseca

Resumo

“Cinema, Sujeitos e Territórios” é um projeto de extensão do Laboratório Kumã de pesquisa e experimentação em imagem som (Departamento de Cinema e Vídeo/Universidade Federal Fluminense). O projeto atua por meio de encontros educativos semanais gratuitos e abertos à comunidade, trabalhando com a exibição de filmes fornecidos pela ONG Ecofalante e a produção de material audiovisual por meio de dinâmicas e dispositivos. Depois de cada encontro escrevemos e enviamos para todos os participantes um relato em que descrevemos os pontos centrais das atividades. Buscamos nesses relatos evidenciar os saberes que apareceram no encontro, além de trazer à luz os gestos criativos e evidenciar as discussões que o grupo desenvolveu. É um momento tanto de sistematizar e registrar as práticas do projeto quanto de devolver aos participantes um pouco do que eles entregaram ao grupo. São reflexões sobre estes relatos que convidamos a ler aqui.

Palavras-chave: Dispositivo. Dinâmica. Exibição pedagógica. Silêncio. Direitos humanos.

I. Concepção do projeto

No segundo semestre de 2018, o Laboratório Kumã de pesquisa e experimentação em imagem e som, vinculado ao Departamento de Cinema e Vídeo da Universidade Federal Fluminense (UFF), recebeu um contato da ONG Ecofalante levantando a

possibilidade de uma atividade conjunta através do Programa Ecofalante Universidades. A proposta do programa é estabelecer parcerias para levar os filmes da Mostra Ecofalante de Cinema Ambiental para espaços que possam organizar exposições com debates, sempre gratuitas. Os filmes tratam de questões socioambientais e são, na maioria, filmes documentários produzidos de um cinema de resistência que usa o audiovisual como forma de dar-a-ver ou dar-a-ouvir falas e modos de vida marginalizados. Esse viés pareceu dialogar muito com o Kumã, que já tinha um histórico de trabalhos relacionando Cinema, Educação e Direitos humanos, sobretudo, através do projeto Inventar com a Diferença (MIGLIORIN et al., 2016).

Assim, nós, que na altura acompanhávamos no laboratório um trabalho com um grupo de cinema formado por professores da Educação Básica, como atividade de estágio pedagógico, ficamos encarregados de pensar em maneiras de utilizar os filmes que poderiam ser cedidos pela ONG Ecofalante. Alguns meses depois, começavam as atividades do Cinema, Sujeitos e Territórios. Até chegar à primeira versão escrita do projeto, passamos por algumas conversas em que levantamos diferentes possibilidades – em todas elas, entretanto, aparecia uma especificidade da UFF que a Ecofalante acolheu bem: o desejo de inserir o projeto no movimento da primeira Licenciatura em Cinema e Audiovisual do país, transformando as ações do projeto, fossem quais fossem, em ações pedagógicas e educativas. Consideramos que parar nas exposições com debate sugeridas pela Ecofalante seria deixar de explorar todo um potencial pedagógico trazido pelas experiências estéticas mobilizadas por qualquer material audiovisual, com que já havíamos tido contato ao longo da formação na Licenciatura; precisávamos ter isso no projeto: o filme como algo que cria uma situação capaz de gerar conhecimento, e não o filme como apenas portador de

uma mensagem que, se entendida ou experienciada corretamente, transmite conhecimento (algo que se relaciona à concepção tradicional de “exibição com debate”: um convidado para falar sobre o filme, um diretor para tratar de suas decisões, um especialista em um tema abordado na obra...).

Fechamos a proposta assim: organizaríamos encontros semanais, alternando entre um encontro para exibir e discutir os filmes e outro para fazer atividades práticas, com a intenção de que as ações dialogassem e se afetassem de diferentes maneiras. Dessa decisão até o fim do primeiro semestre, muitas coisas mudaram, outras apenas se tornaram mais claras e palpáveis ao longo dos encontros.

No ano anterior, acompanhamos esse grupo de cinema para professores do ensino básico, onde fomos introduzidos às propostas e práticas metodológicas que estavam sendo desenvolvidas dentro do Lab. Kumã: uma pedagogia que pensa um “cinema de grupo”. Após esse período de acompanhamento, passamos a ter uma boa ideia do que desejávamos experimentar dentro do Cinema, Sujeitos e Territórios. Ao invés de um espaço para dar aulas ou de um espaço para aprender com os filmes, desejávamos ter um grupo de pessoas se encontrando para discutir a partir de um elemento comum – contando também com o “pressuposto da igualdade” (RANCIÈRE, 2002), a ausência do educador em sua posição tradicional em favor de uma posição de “não-ensinador”, uma consequente horizontalidade de relações em sala e uma busca pelo conhecimento a ser produzido, ao invés de transmitido por um professor.

Por isso, o pensamento de trabalhar com a noção de dispositivos no projeto foi imediato: ele já havia funcionado no grupo de professores (embora entendêssemos que cada caso é um caso). Também já estava claro que não

usaríamos “dispositivos” conforme o Inventar com a Diferença, mas conforme esta experiência da formação de professores, ou seja, contando com a dimensão do grupo, algo que em si já alterou bastante a noção de dispositivo¹. Trabalhar com exposições a partir dos filmes da Ecofalante também pareceu facilmente encaixável no que desejávamos alcançar com a ideia de trabalhar com um grupo: só não podíamos fazer exposições quaisquer, nem aquilo que se entende tradicionalmente como exposições com debates: deveríamos fazer exposições que já incluíssem em si, como no caso dos dispositivos, a noção de grupo. Chegar em conclusões metodológicas sobre como fazer isso tudo foi algo que aconteceu ao longo do semestre. Precisávamos de algumas experimentações para poder entender o que queríamos e o que não queríamos para o projeto, e de outras para entender o que poderia ou não ser utilizado para alcançar o almejado. A única certeza desde o início, fundamental para nortear as discussões metodológicas e as escolhas, foi mesmo a questão do grupo.

2. Primeiro encontro, primeira exposição

No primeiro encontro promovido pelo projeto exibimos dois filmes. Convidamos o diretor de um deles para uma discussão depois da exposição e já percebemos algo que não

¹ O conceito de dispositivo mudou ao longo do tempo; continua mudando, na verdade. O dispositivo conforme entendido pelo Inventar com a Diferença é bem diferente de como aparece no entendimento que temos agora. A diferença é simplesmente *grupo*: hoje entendemos que um dispositivo é necessariamente feito em grupo. Fazer em grupo aqui não significa fazer com muita gente, mas, como falamos, fazer numa situação de horizontalidade pautada por um educador que não assume a posição de ensinar e também já prevendo também a exposição e a discussão em grupo (*exposição pedagógica*, como chamamos).

gostaríamos de voltar a fazer. É claro que exibir um filme e conversar depois com o realizador é algo que pode ter mil funções bonitas e, inclusive, um grande valor pedagógico e uma alta ocorrência de ensino-aprendizado – mas isso não se dá bem com a ideia de grupo que gostaríamos de formar, principalmente no início dos trabalhos, quando se busca ainda estabelecer o grupo, pois, como no caso da prática em grupo em outros campos, o primeiro e principal problema a ser enfrentado pelos coordenadores do grupo é conseguir que o grupo exista (LANCETTI, 1993, p. 159).

O grupo, todo pautado na certeza de uma igualdade a ser verificada e não numa desigualdade a ser “reduzida” (RANCIÈRE, 2002, p. II), depende das condições para que esta igualdade possa ser verificada. O papel da educadora é justamente iniciar processos que resultem nessas condições, e (ao contrário) não dar início a processos que prejudiquem as condições de verificação da igualdade. Quando o educador, coordenador do grupo, convida alguém de fora especificamente para falar, ele está autorizando uma fala e criando um lugar, talvez dois: o de quem fala e o de quem ouve. Um conjunto de pessoas se encontra e uma delas tem uma posição marcada que a diferencia das demais: é “o convidado”, “o debatedor”. O problema é que dar a fala a uma pessoa significa não dar a fala para todo o resto. Essa primeira experiência nos levou a enxergar até mesmo a educadora por esse viés. Assim, também defendemos que à educadora está destinado o silêncio e que sua condução mobilizadora não se faz presente para autorizar falas, nem para distribuí-las, percebemos que a educadora, como alguém que fica majoritariamente quieta, garante, desta forma, as condições para que as demais falas ocorram; seu trabalho se dá num nível pouco visível: é quando ela não fala que os outros falam.

Após cometer o que posteriormente identificaríamos como prejudicial ao processo de estabelecer um grupo, entendemos, principalmente por uma das falas de uma participante, que com a presença do diretor as pessoas preferem ficar caladas ao “debater” o filme dele. Alguém que conhece mais sobre um assunto do que os outros pode, automaticamente, criar uma determinação do que é certo ou errado sobre o objeto da conversa. Isso nos levou a duas conclusões. A primeira é que: se queremos um grupo não podemos criar lugares de fala. Esses lugares que, tradicionalmente, se acumulam na figura do professor que fala enquanto os outros escutam, na ausência dessa mesma figura, esses espaços podem ser ocupados por qualquer outro participante do encontro: o objetivo que nos colocamos seria que não só esses lugares pudessem ser ocupados, mas que essas ocupações se inserissem em uma circulação e distribuição do sensível tão rápida que fosse impossível definir quem fala e quem escuta; quebrar mesmo esta estrutura de fala-escuta ao dar o lugar de fala para qualquer um ocupar e pedir que ninguém ocupasse por tempo suficiente para marcar este lugar. Precisávamos, portanto, garantir que em nossa ausência, enquanto educadores-explicadores, ninguém assumiria esse vazio deixado tomando o lugar de fala para si, mas, no limite, apenas passaria por esse lugar muito rapidamente e também por uma infinidade de outros lugares que se colocam quando várias pessoas se relacionam. Assim, apresentamos a situação para a ONG Ecofalante que não se opôs a ela, e então, deixamos de lado a ideia de trabalhar com conversas com convidados após as exhibições dos filmes². Os

² Quando o grupo se estabelece as coisas mudam um pouco em relação aos convidados. Se o grupo já é, de fato, um *grupo*, firme enquanto tal, ter um encontro com alguém de fora pode ser interessante, pois lidar com coisas estranhas e diferentes é também necessário ao processo grupal. Entretanto, dificilmente pode-se imaginar um encontro do grupo com alguém que vem com autoridade e com o propósito de assumir essa autoridade que seja um “*encontro de grupo*”: será, muito provavelmente, um encontro

encontros deveriam ser do grupo com o próprio grupo. Uma segunda problemática que pensamos em cima da questão dos convidados foi a da tematização. Não poderíamos trabalhar com temas. Temas criam também lugares de saber, de fala e de escuta. Dizer que um encontro é sobre alguma coisa significa imediatamente admitir que os participantes se posicionam relativamente a essa coisa: certas pessoas se interessam pelo tema, outras não. Algumas pessoas se sentem confortáveis para discutir determinados temas, outras preferem ficar em silêncio e “deixar para quem sabe”. O tema inibe participações. Ter um convidado vem muito com uma ideia de estabelecer um tema, uma vez que o convidado vem para falar sobre alguma coisa. Se o convidado é, por exemplo, o diretor do filme, ele vem para falar, frequentemente, sobre a produção do filme e outros processos adjacentes. Quem é que pode falar com propriedade disso? Ele, exclusivamente. O resto do grupo, então, o escuta e isso não passa de uma aula tradicional em que alguém ensina alguma coisa (embora de um jeito elaborado). Por isso o lugar do convidado é nocivo à ideia de grupo – nota-se, “o lugar” do convidado e não, propriamente, “o convidado” que, curiosamente, pode vir para abandonar o lugar de convidado e estar no encontro como participante; ver nota 2.

Além disso, no primeiro encontro estávamos em uma sala com as cadeiras dispostas em fileira diante da tela. Depois da exibição, cada um continuou sentado onde estava para conversarmos. O convidado falou e alguém fez um

com lugares de falas marcadas, algo muito próximo de uma aula no sentido tradicional, a menos que se consiga inserir o convidado na dinâmica do grupo, caso em que sua posição de convidado se vai e ele passa a ser só mais um participante. Mas, digamos, no caso de ocorrer um encontro com um convidado de lugar marcado com o objetivo de ter isso como algo estranho, na semana seguinte o grupo pode se encontrar e ter um *encontro de grupo* para conversar sobre a experiência anterior de conversar com uma “autoridade”.

comentário ou outro, mas com constrangimentos claros. A conversa foi muito para a direção de entender o que o diretor havia pretendido com seu filme, e as pessoas se inibiram bastante nas breves participações. Ao final, nos questionamos se a direção que o encontro tomou não se deu também por essa disposição. Hoje, assim que a exibição acaba nós bagunçamos as cadeiras. Fazemos uma roda, pedimos que as pessoas levantem e sentem nessa nova disposição – com o grupo estabelecido, nem precisamos mais pedir. Isso é necessário. Para que uma exibição passe a ser isso que chamamos de exibição pedagógica (isto é, a exibição somada com a noção de grupo), os participantes precisam poder olhar uns para os outros nos olhos. A distância entre duas pessoas deve ser a menor possível. Isso acarreta também em pensar que essas exibições não podem ser feitas em salas lotadas. Se uma “exibição com debate” clássica se beneficia de um público alto, nós nos limitamos a 18 ou 20 pessoas: mais do que isso fica difícil de estabelecer as relações, os laços, e as qualidades humanas, mesmo que a prática em grupo demanda.

3. Abertura temática e a natureza do material exibido

Quando começamos a estabelecer encontros não temáticos vimos como cada encontro cria teias para assuntos diversos, principalmente com a presença de pessoas que ocupam diferentes lugares (de formação, de profissão, etc) e que, por isso, trazem bagagens de vida variadas. É no momento da escrita dos relatos, em que reunimos tudo que foi discutido em um encontro, que percebemos os caminhos

percorridos pelo grupo. Ao assistir um curta-metragem mineiro³ sobre a busca de uma neta a uma lembrança do avô pudemos nos aventurar sobre questões do documentário: o grupo alcançou discussões sobre a construção da narrativa de ficção e a construção da narrativa documental, contudo não ficou só por aí. Mobilizados pelo mesmo filme, falamos sobre a literatura de Ariano Suassuna e o domínio da prosa popular, filmes do Studio Ghibli e a dimensão ficcional do real desprendida da verossimilhança criada pela animação. Alguns ainda levantaram questões próprias sobre sua relação com o passado, memórias e família, se conectando diretamente com o filme. Casos que provavelmente não estariam presentes se estabelecêssemos como tema a questão do “estudo entre narrativa ficcional/documental no cinema documentário”, por exemplo, onde nós, enquanto educadores possuidores de “saberes” formais, poderíamos transitar com facilidade num terreno conhecido sobre o qual exercemos certo domínio.

Quando a ONG Ecofalante nos disponibilizou o catálogo de filmes que utilizaríamos nas exibições do projeto, nos deparamos com muitos filmes que não conhecíamos, mas que pareciam muito interessantes pelas sinopses e pelos trailers. Quando fizemos a primeira seleção dos filmes que utilizaríamos nos posicionamos: exibiríamos apenas filmes que não tínhamos assistido.

Fazendo assim, fomos contra toda uma concepção tradicional que coloca que em Educação o educador exhibe um filme que escolheu, porque o julga mais pedagogicamente capaz ou adequado que os outros que poderia ter escolhido em seu lugar, seja qual for o critério dessa escolha (LEANDRO, 2001). Nós, por outro lado, exibimos os filmes sem saber o que eles tinham para nos dizer

³ “O Conto do Burro Amarelo” (Daiana Mendes, 2017, 30’, BRA). Assistido no encontro 10/05/19. Ver REIS; FONSECA, 2019, 24-27.

ou ensinar. Como não desejávamos, desde o início, e em caso algum, utilizar os filmes como ponto de partida para transmitir nossos conhecimentos, isso não pareceu um problema, mas na prática acabou se mostrando muito poderoso no sentido pedagógico. Sem nenhuma concepção anterior à exibição (por ignorância mesmo, por não conhecermos as obras) sobre a capacidade pedagógica do filme em questão, tomamos como ponto de partida a convicção de que qualquer filme poderia ser mobilizador de um encontro e de seus processos pedagógicos. Os filmes exibidos não precisam ser “bons filmes”. O que interessa é ter a experiência de ver o filme para podermos conversar em grupo com uma base comum; se o filme é bom ou ruim, se ele fala disso ou daquilo, etc, não é determinante para que a experiência ocorra ou não e é, portanto, irrelevante – quando isso está inserido no movimento do grupo. É que, justamente, se coloca diante de nós uma pedagogia que não se dá entre as pessoas e o filme, mas entre as pessoas mesmo: o filme é só aquilo que mobiliza o encontro entre os participantes por ser algo comum. O fundamental é o encontro entre sujeitos múltiplos que se dá nas conversas ou de outras maneiras. "A arma fundamental do coordenador é a sociabilidade, toda ação que favoreça o contato entre membros do grupo ajuda na formação do tecido coletivo" (LANCETTI, 1993, p. 163).

Por isso, o que nos interessa é mais a forma como a exibição acontece do que a projeção em si: logo, um alargamento da noção de “exibição” para dar conta da dimensão grupal. Como já estávamos falando acima, as exibições só acrescentam ao grupo quando podemos conversar sobre elas em efetiva presença dos sujeitos, “sentar-se em círculo, calar quando outros falam, os gestos que atraem outros gestos, os olhares, etc" (LANCETTI, 1993, p. 162). O mesmo vale para os dias de experimentação audiovisual. Se percebemos que não dará

tempo de exibir e conversar sobre o material audiovisual produzido, então só conversamos sobre a experiência grupal do fazer: basta um ponto de partida que possa ser acessado por todo o grupo.

4. Cinema fora do filme: dinâmicas⁴

Issos nos levou a enxergar que o cerne das nossas práticas em Cinema-Educação não é o filme ou o produto realizado, mas sim, as relações que ele desencadeia – e verificamos esse desencadeamento sendo feito por demais formas artísticas como a Música, Literatura, Artes Plásticas, Teatro, etc, isto é, a Pedagogia do Cinema se revela em um lugar que pode ser alcançado tomando como ponto de partida outros objetos para além do filme, e nem por isso deixa de ser Pedagogia do Cinema, pois o Cinema não se define exclusivamente pelo filme. Nas dinâmicas que realizamos em grupo lidamos com objetos que não eram filmes, mas poesias, desenhos, sons, e, em todo caso, quando estes outros objetos eram colocados para o grupo eles mobilizavam um encontro entre as pessoas e a pedagogia do cinema se dava ali. No caso dos dispositivos, os encontros já aparecem antes mesmo dos dispositivos estarem prontos; no planejamento em grupo, na feitura em dupla, etc, mas se marcam

⁴ Uma dinâmica é uma proposta que entrega algo para os participantes do grupo demandando que, em troca, eles desindividualizem alguma coisa. Jogamos, por exemplo (REIS, FONSECA. 2019, pp. 7-8), um primeiro pedido: todos pensam em uma experiência que tiveram com uma obra de arte. Depois, o grupo faz silêncio. Então, entregamos folhas de papel e pedimos que cada um coloque nela alguma coisa e, por fim, de tempos em tempos vamos trocando as folhas e interferindo nos trabalhos uns dos outros. Com todos esses elementos que antes eram individuais e agora encontram-se impressos em folhas de papel acessíveis por qualquer um, e que de fato sofreram efêmeras (re)apropriações durante a atividade, realizamos uma conversa sobre o processo.

também no momento da exibição pedagógica desse material produzido pelo grupo. O filme, portanto, embora uma ferramenta poderosa para promover encontros (pedagógicos de Cinema-Educação), não é a única.

Após a realização de um dos encontros ficamos muito incomodados com o exercício proposto e começamos a nos perguntar a respeito do papel das dinâmicas e como isso se refletiria no que elas são para o desenvolvimento metodológico da pedagogia do cinema de grupo. No encontro em questão, elegemos uma dinâmica e um dispositivo que se complementavam: os participantes deveriam “Pensar na memória mais antiga que viesse à mente; Narrá-la ao grupo; Juntar-se a alguém, formando uma dupla; Juntar as duas memórias e transformá-las em um filme de um minuto”⁵. Mais do que complementares, para realizar um era necessário fazer o outro primeiro. Ora, percebemos que isso se desviava de muitas qualidades do grupo. Escolher um exercício que se relacionasse direto com o dispositivo tornava a participação prévia essencial para a realização dele, assim excluímos da feitura do dispositivo quem ainda não tinha realizado a dinâmica – seja porque chegou atrasado ou porque não quis dividir com a turma uma de suas lembranças –, colocando um obstáculo à verificação da igualdade. Assim, entendemos que era necessário deslocar a dinâmica para um lugar de inutilidade. Por quê? Inutilidade no sentido de não ser útil (pois o que é útil é útil para alguma coisa), não “servir para algo”, não ter um propósito maior que justifique sua feitura – mas, ao contrário, buscar uma feitura desinteressada, que não pretenda chegar a lugar algum e que por isso mesmo garanta uma abertura à multiplicidade dos sujeitos, que efetive também ali a falta de tema aplicada às exposições, ou seja, inútil. Ao longo dos encontros, percebemos que a dinâmica permite ao indivíduo a sua

⁵ Encontro realizado no dia 17/05/19. Ver: REIS, FONSECA. 2019, pp. 20-23.

participação no encontro e o leva a uma desindividualização através dos exercícios, de modo que comece a agir junto ao grupo mais facilmente, mas isso tudo é uma consequência que verificamos das vezes em que a realizamos como algo independente e “inútil”. No caso da dinâmica, o quão mais aleatoriamente ela se inserir no encontro, melhor. Acreditamos que um dos papéis da dinâmica é bagunçar o encontro, de forma que aconteçam vários encontros em um só e que cada encontro de experimentação audiovisual seja único.

5. O valor do silêncio depois de uma exibição

A exibição pedagógica começa a aparecer no momento em que cada um pega o que lhe convém da experiência (DELEUZE, 1989, p. 64). As falas precisam circular, as pessoas precisam se manifestar – queremos dizer, elas não precisam falar sobre o filme, ou sobre a foto, etc, que foi exibida, elas precisam falar daquilo que lhes toca. O silêncio do grupo mobiliza essas participações para além do conteúdo visto, ouvido, experimentado. Ele incomoda, ele perturba, ele é desconfortável. Ao fim do filme, as pessoas sentam e olham umas para as outras e ninguém fala nada. O tempo passa no silêncio e, diante do desconforto, alguém fala alguma coisa qualquer. Uma conversa se inicia e termina em algum momento; e um novo silêncio se estabelece, novamente desconfortável. Uma conversa sem esses silêncios carece de algo essencial para o grupo: aquilo que cada um traz por conta própria, simplesmente porque quer trazer, e não porque é pertinente ao tema sendo discutido no momento ou porque parece uma boa resposta para uma pergunta feita por alguém. Tivemos encontros em que as conversas se encadearam uma na outra tão rapidamente que o silêncio não apareceu:

pareceram conversas riquíssimas, e efetivamente foram, mas jamais saberemos que tipo de encontros poderiam ter surgido entre os participantes se tivessem enfrentado juntos o silêncio. Não saberemos quais coisas as pessoas deixaram de falar por não serem adequadas aos temas das conversas rapidamente encadeadas. Preservar o silêncio é uma maneira de garantir um deslocamento de centros de interesse tão fluído que nenhum chegue a dominar e determinar o encontro.

No primeiro encontro para produção de material, por exemplo, trabalhamos com uma proposta de dispositivo para ser feita em dupla, sendo que cada dupla fazia duas fotos. Terminamos com 14 fotos e cerca de 30 minutos para conversar sobre elas. Condições ruins. Para que pudéssemos ver todas, devíamos ver uma, discutir algo, e ver a próxima, ou seja, o pouco tempo não permitiu que instaurássemos o silêncio. A imagem precisa ser projetada e o grupo precisa olhar para ela, constrangedoramente, sem que ninguém diga nada. Novamente, as discussões foram boas e os comentários foram ricos, mas sem os silêncios não podemos calcular o que mais poderia ter surgido.

Portanto, concluímos que um encontro para produção de material demanda tempo para exibição o suficiente para que as imagens sejam projetadas sem que ninguém fale nada. Esse é uma das funções do educador na prática de grupo: estar atento ao relógio para fazer propostas que possam ser executadas despreocupadamente.

6. Conclusão

A mudança entre a forma que lidamos com a primeira exibição e com as demais, também se materializa nos textos que enviamos a cada semana. Enquanto o relato do primeiro encontro se aproxima mais de uma crítica cinematográfica de caráter pessoal (do grupo), os demais relatos sobre as exibições pedagógicas falam menos do filme do que do encontro entre os sujeitos em si. A partir de então, relatamos apenas o que o grupo traz (ou cria) para o encontro, deixando de adicionar saberes trazidos exteriormente por nós. O grupo domina os encontros e não seria diferente com os relatos. A lógica do grupo se espelha na lógica do texto.

Referências

- CINEMA de Encontro. Direção de Ana Luísa Mariquito e Keven Fongaro. Niterói, Laboratório Kumã, 2019. 23 min. Disponível em: <<https://youtube.com/channel/UCvXdq7kfJA6SaeWoSLM2rUQ/>>.
- DELEUZE, G. (1989). O abecedário de Gilles Deleuze. (Descrição de entrevista realizada por Claire Parnet, com direção de Pierre-Andre Boutang). Disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsujeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf/>>. Acesso em: 17 jul 2019.
- LANCETTI, Antônio. Clínica grupal com psicóticos: a grupalidade que os especialistas não entendem. In: _____ (org.). SaúdeLoucura, nº 04. São Paulo: Hucitec, 1993.
- LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. Comunicação e Educação, v.21, p.29-36, São Paulo: ECA/USP, 2001.
- MIGLIORIN, Cezar et al. Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos. Niterói (RJ): EDG, 2016.
- RANCIÈRE, Jacques. O Mestre Ignorante. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

REIS, A. L. M.; FONSECA, K. F. Cinema, Sujeitos e Territórios: Relatos enviados aos participantes dos encontros do primeiro semestre de 2019. 2019. Disponível em: <<http://bit.ly/2XsYpsf>>. Acesso em: 17 jul 2019.

7. Quando eu crescer: movimentos em rede e aprendizagem colaborativa na produção audiovisual escolar

Cristina Domingues Lemos

Luciana Domingues Ramos

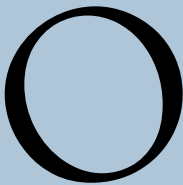
Resumo

Este artigo relata o processo de produção de um documentário que envolveu alunos de diferentes séries da EMEF Professor João Carlos Von Hohendorff (São Leopoldo – RS), como parte do projeto FEIRA DAS PROFISSÕES, que trabalhou as diversas possibilidades profissionais e perspectivas pessoais para o futuro dos estudantes e da comunidade escolar.

Palavras-chave: Narrativas. Curtas Escolares. Produção Audiovisual

I. O projeto

*Não deixe de acreditar.
Empilhe sonhos, não deixe escapar um de você.
Desembarque para a realidade tudo aquilo
que for possível para você.
Wirley Contaifer*

 que você quer ser quando crescer? Essa foi a pergunta feita aos estudantes da EMEF Professor João Carlos Von Hohendorff durante a Feira das Profissões promovida pela escola em um dos sábados letivos de maio de 2016.

A ideia de fazer um curta surgiu em uma das turmas de séries iniciais e logo as professoras do EVAM foram acionadas. A proposta da turma seria gravar as respostas, de forma espontânea, com uma edição linear para ser apresentada durante a Feira. Uma ideia simples, que agradaria aos alunos e às

famílias convidadas para o evento. Desencorajada pela Direção da escola – Exibir filme na quadra esportiva?! O som é ruim, ninguém presta atenção, é muito claro... –, a professora desistiu.

Realmente é difícil produzir vídeos na escola: falta tempo, não há recursos, não há horários disponíveis, o espaço é restrito, não há apoio financeiro, não tem onde exibir, e tantos outros problemas que só quem produz um curta com seus alunos poderá saber! E nem sempre escolhemos o caminho fácil! No dia da Feira das Profissões, conversando com alguns alunos, comentamos sobre como seria legal fazer esse vídeo sobre as profissões e os sonhos de cada aluno e, naquele momento, a ideia do documentário *Quando eu Crescer* germinou.

Em tempos de aprendizagem colaborativa e em rede, escolhemos as novas tecnologias e as redes sociais como aliadas e iniciamos a produção do documentário. Pierre Lévy (1999, p. 157) afirmou que é preciso pensar em aprendizagem na cibercultura a partir de uma “análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber.” Lévy destaca a importância de conceitos como o ciberespaço, o aprendizado cooperativo e a inteligência coletiva como elementos determinantes para a transformação do processo de aprendizagem e discute o impacto da cibercultura para o conhecimento humano, suas implicações e transformações.

Aquilo que identificamos, de forma grosseira, como ‘novas tecnologias’ recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos, um devir coletivo complexo que se cristaliza sobretudo em volta de objetos materiais, de programas de computador e de dispositivos de comunicação. É o processo social em toda sua opacidade, é a atividade dos outros, que retorna para o indivíduo sob a máscara estrangeira, inumana, da técnica. Quando os ‘impactos’ são negativos, seria preciso na verdade incriminar a organização do trabalho ou as relações de dominação, ou ainda a indeslindável complexidade dos fenômenos sociais. Da mesma forma, quando os

‘impactos’ são tidos como positivos, evidentemente a técnica não é a responsável pelo sucesso, mas sim aqueles que conceberam, executaram e usaram determinados instrumentos. Neste caso, a qualidade do processo de apropriação (ou seja, no fundo, a qualidade das relações humanas) em geral é mais importante do que as particularidades sistêmicas das ferramentas, supondo que os dois aspectos sejam separáveis. (LEVY, 1999, p. 26).

Lévy (1999) destaca também que é preciso que os professores se adaptem aos novos dispositivos e ao espírito do aprendizado aberto e a distância. Além disso, é imprescindível que o professor reconheça os saberes constituídos pelos indivíduos, inclusive os não acadêmicos. Desta forma, o professor será capaz de valorizar “uma situação de troca generalizada de saberes, [...] de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências.” (LÉVY, 1999, p. 172).

A partir da concepção e de seu pressuposto de que capacidades como a memória, a imaginação e a percepção foram prolongadas a partir de suportes digitais e suas redes interativas, Lévy (1999) indica que o uso de tecnologias e redes digitais interativas potencializa a transformação da relação com o saber, estabelecendo novos horizontes para a educação: a criação coletiva, o aprendizado cooperativo em rede e uma mudança qualitativa dos processos de aprendizado associadas à ideia de aprendizado cooperativo e colaborativo (mediado ou não por dispositivos informatizados).

A aprendizagem colaborativa promove o desenvolvimento do pensamento crítico, ampliação do pensamento, experiência para a vida em sociedade e diálogo entre os alunos e entre professor e aluno, uma vez que “duas ou mais pessoas trabalhando em grupos com objetivos compartilhados, auxiliando-se mutuamente na construção de conhecimento.” (TORRES e ILARA, 2007, p.71).

Assim, a aprendizagem colaborativa apoiada pelas tecnologias e inserida na Cultura Digital promove a interação entre o estudante e o mundo, que se torna sua sala de aula, e o motiva a refletir sobre suas emoções reais, tornando claro que o foco da aprendizagem precisa ser significativo, a partir de problemas reais, de interações voltadas para a ação autônoma, criativa e livre, para a experimentação e para o compartilhamento.

Segundo Boll (2013, p. 27 a 32), o fluxo e o intercâmbio de informações para a Cultura Digital, envolvem diretamente não só a participação individual, como também proporcionam múltiplas funções dinâmicas, movimento típico tanto da comunicação quanto da cultura Digital, capazes de produzir seus próprios modos de experimentar o mundo em histórias complexas, não lineares e infinitamente compartilhadas e associadas ao processo da convergência das mídias e à cultura da convergência, transitando entre os sentidos de uma cultura participativa e uma cultura corporativa.

Assim, ao escolher a produção de vídeos, que segundo Burges e Green (apud Boll, 2013), tem por característica a comunicação pessoal cara a cara e é um modo específico de abordagem e distinto das mídias tradicionais, apresentamos o jovem/estudante em uma posição autoral singular, imerso em sentidos de expressividade, liberdade e criatividade.

2. A realização

Três alunos abraçaram a ideia e o trabalho de produção começou efetivamente: Gabriel Medeiros Biegelmeyer (7a2), Guilherme William Castro (9a2) e João Vítor Soares (9a2).

O roteiro era breve: gravar os alunos respondendo à pergunta – O que você quer ser quando crescer? E assim, durante todo o evento, os alunos e as professoras ficaram envolvidos, trabalhando nas gravações.

Num primeiro momento os alunos perceberam as profissões mais pedidas e, na sequência, observaram a diversidade de escolhas e também a curiosidade de algumas delas. Todo o material foi visitado, e os alunos fizeram um levantamento de todos os entrevistados e as profissões escolhidas.

As escolhas vinham acompanhadas de uma justificativa, afinal, um sonho nasce de um desejo. E todos tinham uma história, uma experiência, um dia ou uma pessoa especial... Ouvindo tantas histórias, de tantas pessoas que inspiraram as escolhas, surgiu a ideia que promoveu o desdobramento do roteiro inicial. Para cada profissão, o grupo gravaria um depoimento, um recado nominal para cada aluno, de um profissional reconhecido em sua área e, em seguida, faria a gravação da reação dos alunos ao assistir o recado.

Alguns critérios foram decididos para o contato com os profissionais:

- 1) que fossem ex-alunos da escola;
- 2) que morassem na comunidade ou na cidade;
- 3) que fossem reconhecidos pelo seu trabalho.

Assim, começou uma etapa de levantamento e de contatos com os diferentes profissionais. Os alunos organizaram uma mensagem básica para ser enviada por *E-mail*, *WhatsApp* ou *Facebook*, ou apresentada pessoalmente, em visitas informais ou agendadas.

Ao todo foram 37 estudantes entrevistados, com a escolha de 18 diferentes profissões: policial, médico, professora, taxidermista, ilustrador, veterinário, veterinário do quartel, judoca, ator, cantor, *designer de games*,

skatista, caminhoneiro, musicista, químico, jogador de futebol e Homem-Aranha (Sim, o aluno Felipe quer ser Homem-Aranha!).

Esse processo foi ao mesmo tempo desafiador e divertido, pois através das redes sociais muitos contatos foram realizados. Em alguns momentos o esforço não era recompensado, mas em outros, a empatia e a solidariedade falavam mais alto.

Neste momento, as redes sociais e as tecnologias serviram para mostrar a capacidade do ser humano em promover a interação e o encontro. E a cidade ficou pequena para encontrar tantos profissionais e os alunos descobriram que, se o médico do posto de saúde do bairro não pôde nos encontrar, o Presidente do Instituto da Criança com Diabetes conseguiu mandar um recado pelo *WhatsApp* para quem sonha em ser médico. Assim, com encontros e desencontros, os muros da escola já não existiam e a conversa sobre escolher uma profissão se espalhou pelo Brasil e até para fora dele. Tivemos depoimentos de várias cidades da região metropolitana do Rio Grande do Sul, de Brasília, do Rio de Janeiro e uma mensagem especial, que veio dos Estados Unidos, da Georgia, de uma ex-aluna da escola que hoje é musicista. E foi realmente emocionante receber uma gravação vinda de outro hemisfério de nossa ex-aluna, que se tornou uma profissional reconhecida internacionalmente e que se importou em compartilhar seus conhecimentos conosco.

Como professoras, presenciar a emoção do trio João, Gabriel e Guilherme, a cada recepção de mensagem foi um presente e compartilhar essa emoção também. As palavras eram analisadas e as diferentes formas como elas chegavam até nós foram objeto de estudo e de espanto. Ao final desta etapa, programamos como seria a gravação das reações dos alunos ao assistirem ao

recado a eles dedicado, muitos vindos de tão longe, de pessoas tão solidárias e amigas, com lindas palavras e que continham um grande segredo.

Como já estávamos em julho, os alunos foram chamados separadamente para a gravação e foram questionados sobre a entrevista que havia sido feita em maio e qual teria sido a resposta para a pergunta: O que você vai ser quando crescer? Ao responderem, os alunos eram convidados a sentar diante de um *notebook*, com um fone de ouvido, para assistir ao depoimento enviado pelo profissional correspondente ao seu sonho. Após o final da mensagem, os alunos eram questionados sobre o que acharam e o que gostariam de dizer ao profissional como agradecimento. Esses agradecimentos foram editados e encaminhados para que os profissionais recebessem um retorno personalizado.

As gravações foram feitas em três ambientes da escola, de acordo com a disponibilidade dos espaços: biblioteca, auditório ou EVAM.

Tanto material reunido gerou um número muito grande de horas de gravação, o que rendeu, ao final das edições, uma série de oito episódios, com sete capítulos e um epílogo, organizados de acordo com as profissões, somando um total de aproximadamente 40 minutos, e uma versão enxuta do documentário (com 10 minutos), com a inserção de todos os participantes, para ser exibido no Festival São Léo em Cine de 2016. Para o Festival Brasileiro de Produção de Vídeo estudantil de 2017, essa mesma versão reduzida foi inscrita, em função do limite de quinze minutos de duração por curta.

O curta *Quando eu crescer* foi premiado no São Léo em Cine 2016, como melhor documentário, e recebeu uma menção honrosa no FECEA - Alvorada 2016, como Melhor projeto pedagógico.

Ao realizar a autoavaliação a partir da divulgação dos curtas, os estudantes constataram que poucos profissionais entrevistados eram ex-alunos,

e que a distância não foi barreira para a comunicação. Fazer um curta a tantas mãos é possível, pois tantos entrevistados, de tantos lugares, demonstraram um sentimento de solidariedade e um compromisso com a educação de nossas crianças e jovens, como comunidade e sociedade.

Eles também descobriram os segredos, revelados em todos os depoimentos: “Estudem! Estejam preparados! Estudem todas as matérias!” E, em especial, um dos recados que foi impactante para os alunos, de Wirley Contaifer, dublador do Homem-Aranha: “Não deixe de acreditar. Empilhe sonhos, não deixe escapar um de você.” Todo o depoimento dele é uma aula de amor à vida, ao conhecimento e ao nosso próximo, afinal, ele é um super-herói “Amigo da Vizinhança”. Para completar, ele contou um outro segredo: “Os professores também são super-heróis, sabia?”

3. Os resultados

A produção do documentário *Quando eu crescer* promoveu a experiência de produção audiovisual a várias mãos e o compartilhamento intenso de experiências e conhecimentos. Tantos os estudantes envolvidos na produção do curta quanto os alunos entrevistados, participaram ativamente dessa ação pedagógica, protagonistas de sua aprendizagem e produtores de conhecimentos e de conteúdos para outros jovens estudantes, através do domínio de ferramentas de mídia e comunicação, revisitando os processos de ensino e aprendizagem e ressignificando os papéis dos atores na sala de aula.

Alunos autores, produtores de conteúdo, integrados às ferramentas de comunicação, ampliando significativamente os horizontes e os espaços em que

estes jovens têm vez e voz, representam um dos resultados positivos da produção de curtas como este na escola. É difícil e trabalhoso, mas emociona, mobiliza e transforma.

Ao enviar os agradecimentos aos profissionais que se envolveram no projeto, todos retribuíram com muitos elogios e palavras de incentivo. O ilustrador do Jornal Zero Hora, Gabriel Renner, destacou:

Isso mostra o resultado da batalha tua e da escola com essa gurizada, indo além dos muros do colégio! (...) Nossa, fico muito feliz com tudo isso. Jamais imaginaria que esse projeto fosse render tantos frutos assim. Parabéns pela garra e motivação que fizeram isso tudo acontecer, e fico realmente feliz em ter participado disso e ter colaborado! (informação verbal).

Todos os retornos recebidos foram tão ou mais calorosos e vibrantes! Realmente, a colaboração nesse processo representou uma troca intensa de saberes e emoções.

A ideia é continuar com esse projeto, daqui a uns vinte anos, quem sabe? Educação se faz em longo prazo. Talvez a escola reencontre estes alunos, reviva este momento revendo o documentário e registre o que aconteceu na vida de cada um. Que novas histórias poderíamos contar? Isso seria bem difícil, mas quem disse que escolhemos o caminho mais fácil?

Referências Bibliográficas

BOLL, Cíntia Inês. **A enunciação estética juvenil em vídeos escolares no Youtube.**

Disponível em

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70596/000876934.pdf?sequence=1>> Acesso em: 03 jan. 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo. Ed. 34. 1999. (Coleção TRANS).

QUANDO eu crescer. Cristina Domingues Lemos e Luciana Domingues Ramos. São Leopoldo: EH! Produções, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LaGcyMfxkPc&t=17s>>. Acesso em: 28 set. 2017.

TORRES, Patrícia Lupion; ILARA, Esrom Adriano F. **Aprendizagem colaborativa.** In: TORRES, Patrícia Lupion. **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir.** Curitiba: SENAR-PR, 2007. P. 65-95.

8. Uso e produção de vídeos didáticos por professores da Educação Básica

Vanessa Oechsler¹

Carlos Eduardo Thomé Pereira²

Resumo

Como vídeos são explorados em sala de aula? E em aulas de Matemática? O foco desse trabalho foi realizar um mapeamento sobre o uso de vídeos por professores de Matemática em suas aulas. Aplicou-se um questionário com professores de Matemática das cidades de Gaspar, Blumenau e Pomerode, municípios de abrangência da Instituição de ensino dos autores do artigo. Como resultados, obteve-se que 75% dos entrevistados exibem vídeos em suas aulas, mas o fazem esporadicamente, pela dificuldade em encontrar vídeos que satisfaçam suas necessidades pedagógicas. Para sanar essa dificuldade, poderiam produzir seus próprios vídeos, mas também não sabem fazê-lo. A partir dessas constatações foi ofertado um curso de formação de professores com o intuito de explorar o processo de produção de vídeos. Os participantes do curso indicaram que aprenderam a produzir seus próprios vídeos, auxiliando na prática pedagógica, tanto para produzir vídeos, quanto para incentivar que seus alunos o façam.

Palavras-chave: Mapeamento do uso de vídeos. Vídeos com conteúdo de Matemática. Formação de professores.

¹ Doutora em Educação Matemática. Professora de Matemática do Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Gaspar – vanessa.oechsler@ifsc.edu.br

² Aluno do Curso Técnico Integrado em Química do Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Gaspar. Bolsista da pesquisa “Mapeamento e produção de vídeos com conteúdos de Matemática” - carlos.tp@aluno.ifsc.edu.br

Introdução

O uso de conteúdos audiovisuais apresenta-se em alta no cenário mundial, sendo eles utilizados para diversos fins, como entretenimento, educação, lazer, etc. De acordo com a pesquisa realizada pela empresa Google, intitulada “Pesquisa Vídeo Viewers” (MARINHO, 2017) de 2017, 86% de todos os entrevistados assistem a vídeos postados na Internet. Desses visualizadores de vídeos, 65% acessam vídeos para aprender alguma coisa. A demanda por conteúdos que auxiliem no processo de aprendizagem tem aumentado, visto que as pessoas estão cada vez mais recorrendo a conteúdos audiovisuais para sanar suas dúvidas.

Isso se percebe também nas escolas. Os alunos buscam vídeos disponíveis na Internet para sanar dúvidas de conteúdos vistos em sala de aula. A preferência por esses materiais em detrimento de livros e outras fontes de consulta, deve-se à dinamicidade dos vídeos, à oportunidade de assistir, pausar, retroceder, avançar em pontos que lhe interessam e também por, muitas vezes, os vídeos assistidos serem produzidos por outros jovens, que explicam o assunto na linguagem daqueles que o procuram, facilitando o entendimento (OECHSLER, 2018).

Assim, o uso de vídeos por alunos já é um fato. E como os vídeos são utilizados em sala de aula? E especificamente em aulas de Matemática em que os alunos têm uma tendência maior a procurar vídeos para sanar dúvidas? Além disso, a Matemática é uma disciplina em que os alunos, geralmente, apresentam mais dificuldades. Dados do PISA de 2015 (INEP, 2016) mostram que os estudantes catarinenses atingiram a nota 398, a 4ª melhor do país, mesmo assim, estando muito aquém do esperado para a área de Matemática, pois 61% dos estudantes de Santa Catarina estão abaixo do nível 2 em matemática, patamar

que a OCDE estabelece como necessário para que os jovens possam exercer plenamente sua cidadania. No Brasil, essa porcentagem atinge 70,8%, dados bastante preocupantes. Dados como esses mostram que as estratégias pedagógicas adotadas até então, não conseguem cumprir com plenitude seu papel, demonstrando a necessidade de investimentos em pesquisa e aplicação em metodologias diferenciadas.

Esse trabalho tem como intuito expor os dados da pesquisa “Mapeamento e produção de vídeos com conteúdos de Matemática”, financiado pelo edital 02/2018/PROPI do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). O projeto tinha como foco investigar a metodologia de exibição e produção de vídeos em aulas de Matemática. Buscou-se pesquisar: O professor de Matemática exibe vídeos aos seus alunos? Ele estimula que os alunos produzam vídeos com conteúdos de Matemática e compartilhem com seus colegas? Ele produz seus próprios vídeos, disponibilizando-os aos alunos, buscando contribuir para o processo de ensino e aprendizagem?

Tendo esses questionamentos em mente o projeto investigou, junto aos professores dos municípios de Gaspar, Blumenau e Pomerode (área de abrangência de formação de professores do Instituto Federal de Santa Catarina Câmpus Gaspar, instituição dos autores deste trabalho), o uso e a produção que os professores de Matemática fazem dos vídeos em sala de aula, promovendo um mapeamento do uso de vídeos com conteúdos de Matemática nas escolas.

A partir desse mapeamento, foi possível ofertar um curso de formação de professores com o intuito de auxiliar os mesmos na tarefa de produzir e avaliar vídeos para exibir em sala de aula. Na próxima seção serão apresentados os referenciais que fundamentam o trabalho.

Fundamentação teórica

Uma marca do século XX é o processo de informatização da sociedade. De acordo com Almeida e Valente (2011), as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) passaram a ser incorporadas ao modo de ser do homem, de interagir com os serviços e produções de bens, diminuindo os espaços e tempos de comunicar, de acessar e receber informações. Essas tecnologias foram invadindo diversas dimensões da vida do ser humano, inclusive a dimensão escolar, como aponta Axt (2002, p. 37) “Ao mesmo tempo, a Educação e a Escola encontram-se impregnadas de tecnologia; as tecnologias são uma realidade no nosso cotidiano e no cotidiano de alunos, professores e funcionários das escolas.”

Aos poucos, mesmo por iniciativas não oficiais do sistema escolar (entende-se aqui por não oficiais aquelas que não são advindas de legislação), as tecnologias encontraram algum espaço, inicialmente nas secretarias das escolas, depois nos laboratórios e, algumas vezes, na sala de aula. A reflexão a se fazer é: *como e quais tipos de tecnologias estão sendo utilizadas nas escolas e na sala de aula?*

De acordo com Borba, Scucuglia e Gadanidis (2014), as tecnologias digitais vêm sendo utilizadas em diversos momentos da Educação Matemática, as quais caracterizam diferentes usos em sala de aula, sendo separadas pelos autores em quatro fases. Segundo os próprios autores essas fases “não são conjuntos disjuntos” (BORBA; SCUCUGLIA; GADANIDIS, 2014, p. 18), ou seja, o surgimento de uma nova fase não substitui a anterior e, pode, inclusive, haver uma sobreposição entre elas.

A primeira fase foi caracterizada fundamentalmente pelo uso do *software* LOGO, que utiliza comandos a serem executados por uma tartaruga (virtual) que, com passos e giros, possibilita a construção de objetos geométricos como segmentos de retas e ângulos. A segunda fase teve início na primeira metade dos anos 90, com a popularização dos computadores pessoais, com a criação de *softwares* educacionais e com a preocupação com a oferta de cursos de formação continuada para capacitar os professores para o uso dessas novas tecnologias.

A fase seguinte teve início por volta de 1999, com o surgimento da Internet, quando esta começou a ser utilizada como fonte de informações e meio de comunicação entre professores e alunos. A quarta e última fase iniciou em meados de 2004, com o advento da internet rápida. Como uma das características dessa fase, os autores apontam a Multimodalidade (caracterizada por diversificados modos de comunicação estarem presentes no ciberespaço), o uso de vídeos na internet, o fácil acesso a vídeos em plataformas ou repositórios (YouTube e TEDTalks), e a produção de vídeos com câmeras digitais e *softwares* de educação com interfaces amigáveis (BORBA; SCUCUGLIA; GADANIDIS, 2014), sendo que este trabalho se insere nesta última fase.

Entretanto, apesar dos diversos estudos, o uso das tecnologias digitais ainda é pequeno em sala de aula. Em 2001, Borba e Penteado (2001) discutiam esse uso restrito e, em pesquisas recentes, como em Chinellato (2014), Oliveira (2014) e Peralta (2015), isso ainda prevalece. Pensando-se no uso e produção de vídeos, a utilização em sala de aula é ainda menor. Como aponta Domingues (2014, p. 12), há diversas lacunas na “utilização de vídeos em aulas de matemática, uma vez que vários autores comentavam sobre sua utilização de um modo geral, mas é difícil encontrar pesquisas em Educação Matemática que trabalhem e discutam esse tipo de uso”.

Ao investigar o uso de vídeos em sala de aula, Borba e Oechsler (2018) perceberam que essa utilização pode ser dividida em três modalidades: (i) registrar lições para posterior análise do processo de ensino e aprendizagem; (ii) vídeos disponíveis em plataformas educacionais ou mídias sociais como material didático; (iii) produção de vídeo por alunos e professores em sala de aula (BORBA; OECHSLER, 2018). O uso (i) é muito comum em pesquisas acadêmicas, realizadas por pesquisadores que investigam práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem. Já o uso (ii) e (iii) é feito por professores que buscam utilizar os vídeos em suas práticas pedagógicas. No entanto, a modalidade (iii) ainda não é tão frequente em aulas de Matemática, apesar de ter crescido nos últimos anos (BORBA; OECHSLER, 2018).

Buscando investigar como os vídeos são utilizados em aulas de Matemática por professores nas escolas da região de Gaspar (SC), esse projeto aplicou um questionário com professores de Matemática. Na próxima seção explicaremos a metodologia do projeto.

Metodologia

A pesquisa tem um caráter qualitativo. Goldenberg (2004) aponta que, na pesquisa qualitativa “a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc.” (GOLDENBERG, 2004, p. 14). O trabalho, apesar de realizar a elaboração de um mapeamento do uso de vídeos em aulas de Matemática, tem como foco principal discutir o porquê desse uso, e não apenas apontá-lo quantitativamente.

A partir dessas discussões é possível entender quais as lacunas na formação dos professores no uso e produção dos vídeos.

Para investigar o uso dos vídeos em sala de aula por professores de Matemática foi aplicado um questionário com os professores das cidades de Gaspar, Blumenau e Pomerode, municípios vizinhos a Gaspar (SC) e cujos professores realizam formação com o IFSC. O questionário visou investigar e gerar um levantamento do uso e produção de vídeo em sala de aula, buscando trazer a discussão do porquê desse uso, bem como o estímulo aos professores que produzam e compartilhem seus vídeos e incentivem seus alunos a fazerem o mesmo. Foram entrevistados um total de 53 professores.

Os professores responderam aos seguintes questionamentos: I. Você utiliza vídeos em aulas de matemática? II. Se sim, como é o uso desse vídeo (exibição de vídeos prontos ou produção)? III. Quais as dificuldades encontradas para a utilização dos vídeos em sala de aula? IV. Que tipos de mídias você tem disponível na sua escola? V. Você sabe produzir vídeos?

A partir desse mapeamento em que se identificaram as dificuldades dos professores, foi possível elaborar um curso de formação de professores com o intuito de estimulá-los a produzir seus próprios vídeos e auxiliá-los na escolha de vídeos para exibição em sala de aula. Na próxima seção serão apresentados os resultados do questionário e o desdobramento do curso.

Resultados e discussões

Como resultado aos questionamentos realizados no questionário aos professores, 75% dos entrevistados exibem vídeo nas aulas de Matemática, sendo que 37 professores

exibem vídeos prontos, extraídos de plataformas na Internet, 4 estimulam a produção de vídeos pelos alunos e 3 produzem seus próprios vídeos. Percebe-se uma tendência pela modalidade (ii) vídeo como material didático, explicitado por Borba e Oechsler (2018).

Questionados sobre as dificuldades encontradas na escola para a utilização dos vídeos em sala de aula, o que poderia explicar que, apesar de exibirem vídeos, o fazem esporadicamente (58,5% dos respondentes), os professores apontaram como maiores dificuldades não saber produzir vídeos (22 respostas), dificuldade em encontrar vídeos com boas explicações (19 respostas), encontrar vídeos com o tema da aula (15 respostas) e não ter tempo para preparar a aula (11 respostas). Percebe-se uma relação entre essas respostas uma vez que os professores buscam, em sua maioria, vídeos prontos na Internet e, muitas vezes, esses vídeos não correspondem às expectativas de explicação do professor. Uma saída seria a produção de seus próprios vídeos, o que lhe daria liberdade para explorar o conteúdo da forma que lhe conviesse. No entanto, percebe-se pela resposta dada à questão V do questionário que 67,9% dos professores não sabe produzir vídeos, o que dificulta que possam produzir os vídeos da forma como consideram mais adequado. E isso, para alguns desses professores é uma dificuldade encontrada na utilização dos vídeos em sala de aula.

Sobre o tipo de mídia disponível nas escolas, 49 professores responderam que suas escolas possuem projetor multimídia, 36 caixa de som, 35 computador e acesso à internet, 22 lousa digital, 12 televisão e 10 câmera digital. Percebe-se que as escolas têm equipamentos disponíveis, muitos deles que propiciam a exibição de vídeos, o que pode ser observado pela resposta dos professores à exibição de vídeos como materiais didáticos.

Com esse mapeamento percebe-se que a tendência dos professores é a exibição de vídeos, uma vez que os equipamentos disponíveis nas escolas favorecem essa utilização. No entanto, essa prática não é tão frequente, pois os professores relatam a dificuldade de encontrar vídeos que possam auxiliá-los na explanação do conteúdo em sala de aula. Uma forma de contornar esse problema seria a produção de vídeos pelos próprios professores, que explorariam exatamente aquilo que gostariam de abordar em sala de aula. No entanto, a maioria dos professores, conforme apontado pela pesquisa, não sabe produzir vídeos, o que dificulta essa prática.

Tendo isso em mente, o IFSC Câmpus Gapar elaborou um curso de formação de professores com o intuito de capacitar os educadores para a produção de vídeos com conteúdos didáticos. O curso, autorizado para oferta pela Resolução CEPE/IFSC de 23 de março de 2018³, teve duas edições, atendendo a 40 profissionais da educação.

Embasados na divisão do uso de vídeos em sala de aula encontrada por Borba e Oechsler (2018), o curso foi estruturado na discussão de duas modalidades: o uso de vídeos já disponíveis na Internet e a produção de seus próprios vídeos, sendo dada uma ênfase maior a esta última modalidade. No curso foram produzidos vídeos⁴ com objetivo de incentivar os educadores a utilizarem esses vídeos em sala de aula.

Na primeira discussão, foram apresentados sites e repositórios onde os professores podem buscar vídeos para utilizarem em suas próprias aulas. A partir da exibição de vários vídeos, foram discutidos aspectos para a escolha

³ A resolução e o Projeto Político Pedagógico do curso podem ser acessados em https://sig.ifsc.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf

⁴ Os vídeos produzidos no curso podem ser encontrados em <https://www.youtube.com/playlist?list=PLVhBnragG4NbgOzBz3ZCgb7jqrJ5BnzfI>

deles. De acordo com os professores é necessário se observar o conteúdo, a dinamicidade do vídeo, o tempo e a qualidade técnica (áudio e imagem). Os critérios apontados por eles são aqueles que Santos (2015) explorou em sua taxionomia, para classificar vídeos didáticos direcionados à Educação Matemática, auxiliando o professor na seleção de materiais audiovisuais para suas aulas. A autora propõe a análise dos vídeos com relação a dois aspectos: (I) Técnico da Mídia, em que se observa a qualidade da imagem e do áudio, a narração, a organização, a forma de disponibilização do material aos professores e o tempo de duração do vídeo; e (II) Pedagógico do Conteúdo, em que se observa a apresentação do objetivo do vídeo, revisão de apresentação do conteúdo matemático, a relação do conteúdo com uma situação problema, o uso de exemplos, a apresentação de regras e métodos, bem como sugestões de exercícios.

No entanto, assim como apontado nos questionários, os participantes do curso apontaram a dificuldade em encontrar vídeos que satisfaçam seus anseios didáticos. Assim, discutimos a possibilidade de eles criarem seus próprios vídeos e passamos às etapas dessa produção.

A produção dos vídeos foi estruturada em 34 horas de curso e se baseou nas seis etapas descritas por Oechsler, Fontes e Borba (2017): i. Conversa com alunos e apresentação de tipos de vídeo, ii. Escolha e pesquisa do tema de produção de vídeo, iii. Elaboração de roteiro, iv. Gravação dos vídeos, v. Edição dos vídeos, vi. Divulgação dos vídeos. Cada uma dessas etapas foi discutida e vivenciada pelos participantes. Eles assistiram a vários tipos de vídeos (com animação, slides, videoaula, entrevistas, explicação com desenhos, entre outros) para conhecer as diferentes possibilidades de se elaborar um audiovisual. A

partir dessa exibição eles optaram pelo tema a ser explorado no vídeo e iniciaram suas pesquisas para elaborar o roteiro.

No roteiro, os participantes detalharam tudo o que seria necessário para a produção do vídeo: equipamentos, figurino, cenário, falas e outros áudios, sequência das cenas, entre outros. Com base nesse roteiro os participantes gravaram suas cenas que foram, por fim, editadas em editores de vídeo gratuitos (editor online Kizoa e editor Open Shot). A última ação do curso foi a exibição dos vídeos entre os participantes, com o intuito de discutir suas impressões acerca do processo de produção e dos seus próprios vídeos.

Como resultado dessa formação, os participantes apontaram que o curso os auxiliou a aprender a produzir seus próprios vídeos e a utilizar esses conhecimentos em sua atividade pedagógica.

Achei o curso legal. Era uma coisa que eu queria saber fazer, vídeo. Eu não sabia. Achei muito legal aprender. Eu já fiquei experimentando outros editores para fazer outras coisas. Fiz vídeo de férias, dia do estudante, no Animaker [software de animação que foi explorado no curso]. É divertido e dá um efeito legal que as crianças adoram. [Fala de uma participante do curso que é bibliotecária e usou os conhecimentos do curso para explorar temas de leitura com os alunos da escola em que trabalha].

O que foi legal do curso é que ele me deu uma ideia de dinâmica. Tem softwares de puxar e arrastar para produzir algo, mas seguem a mesma dinâmica do vídeo. Isso me possibilitou a pensar em mais uma estratégia. Abriu muitos leques. Quero usar sim. [Professora de Matemática que percebeu outras possibilidades pedagógicas a partir das etapas de produção de vídeo exploradas no curso].

E, de acordo com os professores, a produção de vídeos é uma atividade possível de ser explorada em sala de aula, pois “*os alunos conseguem produzir com mais propriedade do que nós, porque eles já são da era digital*” [Fala de uma professora de Matemática que nunca havia explorado a produção de vídeos com seus alunos, mas que, a partir do curso ficou motivada a trabalhar essa prática com eles]. Para outro participante do curso, o vídeo incentiva o estudo

por parte do aluno “*por detrás do vídeo, é muita pesquisa, é estudo, criatividade, autonomia*”, pois o aluno precisa estudar o conteúdo para poder expressá-lo no vídeo.

Assim, por meio desses relatos, percebe-se que a produção de vídeos em sala de aula é uma prática que pode ser fomentada. Mas, para isso, é importante que os professores tenham um conhecimento, ainda que mínimo, do processo de produção. Percebeu-se, através do relato dos professores do curso que, muitas vezes, não incentivavam a produção de vídeos pelos seus alunos por não o saberem fazer. E, assim, caso algum aluno precisasse de ajuda, não poderiam auxiliá-lo. A partir do momento em que experimentaram a produção e tiveram uma noção, ainda que superficial, do processo de gravação e edição, sentiram-se mais motivados a explorar essa atividade em sala de aula.

A pesquisa mostrou uma dificuldade dos professores (produzir vídeos) e o curso foi elaborado pensando nessa dificuldade, buscando oportunizar uma experiência ao educador a respeito da ferramenta “produção de vídeo como material didático”. E, ao saber produzir seus próprios vídeos, os professores podem sanar outra dificuldade apresentada no questionário que é a escolha de vídeos adequados as suas aulas. Ao produzir seus próprios vídeos é possível elaborar o conteúdo e a forma mais adequada de explorá-lo em sala de aula, de acordo com os anseios de suas turmas.

Esse foi um projeto inicial, de mapeamento e produção de vídeos em sala de aula. No entanto, sabe-se que o curso não atingiu a todos os professores que responderam ao questionário e outras ações são necessárias. No entanto, essa ação demonstra a diferença que formações continuadas podem acarretar na prática pedagógica, já que vários participantes do curso levaram a experiência para suas práticas.

Referências

- ALMEIDA, M. E.; VALENTE, J. A. *Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.
- AXT, M. A Escola frente às tecnologias: pensando a concepção ético-política. *Caderno Temático SMED: Multimeios e Informática Educativa*, p. 35–41, 2002.
- BORBA, M. C.; OECHSLER, V. Tecnologias na educação: o uso dos vídeos em sala de aula. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 2. v. 11, 2018.
- BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. *Informática e Educação Matemática*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- BORBA, M. C.; SCUCUGLIA, R. R. S.; GADANIDIS, G. *Fases das Tecnologias Digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- CHINELLATO, T. G. *O uso do computador em escolas públicas estaduais da cidade de Limeira/SP*. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014.
- DOMINGUES, N. S. *O papel do vídeo nas aulas multimodais de Matemática Aplicada: uma análise do ponto de vista dos alunos*. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014.
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- INEP. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*/OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 04 abr. 2018
- MARINHO, M. H. *Pesquisa Video Viewers 2017: Cinco insights sobre consumo de vídeos no Brasil*. Disponível em: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/advertising-channels/v%C3%ADdeo/pesquisa-video-viewers-2017-cinco-insights-sobre-consumo-de-videos-no-brasil/>. Acesso em: 10 abr. 2019.
- OECHSLER, V.; FONTES, B. C.; BORBA, M. C. Etapas da produção de vídeos por alunos da educação básica: uma experiência na aula de matemática. *Revista Brasileira de Educação Básica*, v. 2, n. 1, p. 71–80, 2017.

OECHSLER, V. *Comunicação Multimodal: produção de vídeos em aulas de Matemática*. 2018. 312 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro (SP), 2018.

OLIVEIRA, F. T. *A inviabilidade do uso das tecnologias da informação e comunicação no contexto escolar: o que contam os professores de Matemática?* 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014.

PERALTA, P. *Utilização das Tecnologias Digitais por Professores de Matemática: um olhar para a região de São José do Rio Preto*. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2015.

9. Videodança na escola: processos de criação entre crianças e uma artista-docente no ensino fundamental I

Ana Carolina de Araújo

Resumo

Esta pesquisa de mestrado investigou o potencial do ensino de dança na construção de saberes sensíveis, a partir da realização de processos criativos interdisciplinares, especificamente, videodanças com crianças na Escola Municipal de Educação Integral “Padre Francisco Silva” (Campinas - SP), no componente curricular Arte. Guiada pela prática como pesquisa, a pesquisadora/artista-docente realizou com crianças de quinto ano investigações em videodança, incluindo todas as etapas de produção: estudos técnicos sobre linguagem cinematográfica, composição coreográfica, captação de imagem e som, roteirização, edição e montagem, sendo o recorte desta pesquisa a realização e análise do processo criativo desenvolvido a partir da obra de Ítalo Calvino “Marcovaldo ou as estações na cidade”, que resultou na série de videodanças “Aventuras de Marcovaldo”. As experiências revelaram a importância da inserção da dança e do audiovisual enquanto arte na escola, na perspectiva de um processo de construção de saberes pautado no desenvolvimento da criatividade e da criticidade.

Palavras-chave: Ensino de dança. Artista-docente. Saberes sensíveis. Cultura digital. Educação integral.

A escola, enquanto lugar de vida, acontece ao mesmo tempo em que vive o mundo todo. Cria-se na escola como se cria no mundo, pesquisa-se na escola como fora dela. A dança está lá, desde sempre pulando de um lado para outro dos muros, e correndo por cima deles, doida para ser encontrada, recriada, atualizada, brincada. Em alguns, ela

fica só na imaginação, para outros é o grande acontecimento de pessoas que, por completo, se põem em movimento. As crianças dançam para se divertir, e enquanto se movem, brincam e se divertem com questões, desafios, invenções e descobertas. “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital.” (FREIRE, 1996, p.32).

Apresento, nas primeiras palavras deste texto, um espaço precioso da escola como um lugar onde as artes podem se encontrar. As experiências vividas no encontro entre dança e audiovisual na Escola Municipal de Educação Integral “Padre Francisco Silva” se revelam em investigações e descobertas, as quais apresento brevemente e que compõem a pesquisa de mestrado que realizei no Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena do Instituto de Artes / UNICAMP, sob a orientação da prof^a Dra. Ana Maria Rodriguez Costas.

Em primeiro lugar, há que se apresentar o contexto: atuo como professora de Arte para turmas do ciclo II do ensino fundamental na EMEFEI “Padre Francisco Silva”, localizada na Vila Castelo Branco, periferia da cidade de Campinas (interior de São Paulo), que oferece aos anos iniciais do ensino fundamental (primeiro a quinto anos), e que atende aproximadamente 600 alunos. Esta é uma das escolas do Projeto Piloto de educação integral da cidade, implantado em 2014, inicialmente em duas escolas e oferecendo, até o momento atual (2019), cinco unidades escolares que propõem a expansão dos tempos e espaços para a aprendizagem. Como dispõe o Projeto Piloto, parte-se da concepção de que a educação integral ocorre quando os sujeitos são considerados em sua condição multidimensional, e nesse sentido, compreende que as oportunidades de aprendizado contemplem esta condição.

Apenas o tempo qualificado, que articula atividades educativas numa dinâmica interdisciplinar, que considera os espaços como igualmente educativos, pode efetivamente contribuir para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. (CAMPINAS, 2014, p.6).

Desta forma, dentre os pontos principais que diferenciam a Escola de Educação Integral da escola parcial, e que determinam condições para a minha prática pedagógica, estão: a não hierarquização das disciplinas, que apresentam a carga horária semanal de 5 horas-aula cada uma para os alunos dos ciclos I e II (anos iniciais do ensino fundamental) e 6 horas-aula cada uma para os alunos dos ciclos III e IV (anos finais); o incentivo à realização do trabalho pedagógico através de projetos interdisciplinares (chamados de eixos); a criação de tempos pedagógicos específicos para formação continuada dos docentes e realização de encontros entre pares para estudo, planejamento e desenvolvimento de projetos.

A proposta defendida pelo Projeto Piloto é que seja pensada uma lógica para a organização dos tempos, espaços e atribuições pedagógicas que contemplem eixos de trabalho para a conexão de áreas amplas do conhecimento e para a realização e difusão de práticas sociais que valorizem saberes oriundos da multiplicidade das realizações individuais e coletivas e se relacionem diretamente aos problemas da atualidade, cultivando um solo fértil para a construção de soluções.

A partir desta breve explanação sobre o projeto da escola, situo-me, neste contexto, como artista da dança, assumindo a posição de artista-docente, que segundo a definição de Isabel Marques (2014, p.235) “é aquele que, numa mesma proposta, dança e educa: educa dançando e dança educando, consciente das duas ações fundidas que exerce”. Não existe separação das duas funções,

tampouco dominância ou desqualificação ingênua de qualquer uma delas. Segundo a autora, “o artista-docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo.” (MARQUES, 2007, p. 112).

Com o compromisso de promover situações para a construção de saberes sensíveis, conteúdo intrínseco à área de conhecimento da arte, a pesquisa que desenvolvi pautou-se em investigações sobre as potencialidade do ensino de dança para a efetivação deste tipo de aprendizagem, desenvolvendo minha prática artístico-pedagógica através de processos criativos, pois percebi um maior engajamento e aprofundamento nas relações com os alunos. A cada processo criativo, vivenciamos situações de aprofundamento da experiência coletiva, da construção de corporeidades, da exploração da criatividade, do refinamento técnico nos conteúdos específicos das diversas linguagens artísticas, da autoria como construção identitária. Foi muito orgânico que as práticas em dança se cruzassem com as possibilidades oferecidas pelo audiovisual, através dos aparelhos *smartphones*. A familiaridade que os alunos tem com os celulares, aplicativos e redes sociais, característica das identidades construídas na cultura digital, foi fator motivador para que o recorte da pesquisa se voltasse para esta questão, e inserisse no processo pedagógico formas artísticas que relacionassem dança às tecnologias digitais, uma vez que estas afetam os modos de ser, estar, sentir, significar, mover-se no mundo. Se por um lado, há inquietações sobre como lidar com a automação, a fragmentação, a aceleração e a enxurrada de informações que circulam em nosso cotidiano, interação com nossos sistemas simbólicos e modificam nossa sensibilidade, por outro, a dança que nasce neste território tecnologicamente contaminado, incorpora tais condições, e nesse cenário, destaca-se a emergência da videodança

como o lugar de investigação para a pesquisa: como poderia ocorrer a construção de saberes sensíveis em um processo criativo em videodança?

A videodança é uma prática artística híbrida, que se constrói através de uma proposta de diluição das fronteiras entre dança e audiovisual, propondo paradigmas próprios que envolvem novas e particulares dinâmicas de relações entre corpo, imagem, tempo, espaço e acontecimento cênico. Tem origens em relações estabelecidas entre dança e a linguagem cinematográfica e entre dança e linguagem televisiva¹.

Na realidade inventada pela videodança é fundamental refletir que “espaço, tempo e qualidades de movimento do corpo humano dialogam com as possibilidades espaço-temporais e imagéticas proporcionadas pelas tecnologias” (MENDES, 2011, p. 87). Rosiny (2012) apresenta algumas teses sobre a videodança que reúno em linhas gerais para a composição deste estudo. Como arte intermediática, a videodança é realizada pela atuação de diferentes esferas sobre os fatores tempo, espaço e movimento, que combinadas contribuem para a formação de um produto artístico singular.

Pode ser reconstruído, através de camadas de imagens associativas ou até mesmo eliminado, ou seja, torna-se altamente manipulável: na câmera, os limites para acelerar ou ralentar as imagens são expandidos, possibilitando a exploração da câmera lenta, *loopings*, cortes que avançam, retrocedem, repetem momentos. Tudo o que acontece é reversível.

¹ Entre os precursores da videodança, destaco Maya Deren, Merce Cunningham e a brasileira Analívia Cordeiro. Os cineastas George Méliès, Sergei Eisenstein e René Clair também tem contribuição significativa para que as artes do corpo e o cinema se aproximassem.

Da mesma forma, o espaço cênico torna-se múltiplo, pois uma mesma obra pode conter imagens captadas em diferentes locações, sem as limitações impostas pelo tempo e pela presença do espectador, e esta variabilidade pode propiciar a criação de estímulos perceptivos. O espectador experiencia um espaço dinâmico, pois a infinidade de ângulos revela lugares novos e as transições entre perspectivas geram formas diferentes de perceber a dança, desestabilizando a separação entre arte e público.

A câmera pode captar o bailarino dentro de sua cinesfera, inclusive dentro de seu próprio corpo (através de seus orifícios, por exemplo). A atenção do bailarino para estas questões também desperta outros estados corporais, outros canais para percepção dos micromovimentos, das suas sensações. O videomaker também se envolve de maneira corporal no que está acontecendo, seja na investigação das possibilidades e escolhas para cada situação, que envolve o aproximar, distanciar, silenciar o movimento do próprio corpo, afetações que exigem um estado de prontidão corporal, incluindo o momento de retomar o material captado para a edição. A câmera tem a capacidade de transformar o movimento, intensificá-lo, ocultá-lo, revelar detalhes ou criar ela própria um fluxo de movimento que o corpo não realiza, produzindo reações cinestésicas.

No aspecto do movimento, as forças gravitacionais e as diversas relações entre homem e as forças que realiza se afirmarão somente se assim os artistas o desejarem. Infinitas combinações para um mundo que não existe, para um corpo que não existe no mundo situado, conduzindo o espectador a experimentar, em contato com estas corporalidades concebidas para a tela, novas formas de se relacionar, sentir e pensar o entorno. Sentir que a lei da impenetrabilidade, às vezes, é vivida em seu contrário. Dialogar com as referências cinematográficas,

traduzir o real, sobrepor camadas, moldar outros corpos e dançar como caleidoscópios. Para além do corpo físico, cabe “ao dançarino incorporar suas extensões digitais, sua amplificação virtual, seus parceiros sintéticos” (PIMENTEL, 2000, p. 124 apud MENDES, 2011, p.96).

Guiada pela metodologia da prática como pesquisa, realizei com os meus alunos e alunas de duas turmas de quinto ano (cerca de 50 alunos, no total) investigações em videodança, incluindo todas as etapas de uma produção: o processo criativo abrangia estudos técnicos sobre a linguagem cinematográfica e diferentes possibilidades de se relacionar a imagem captada pela câmera a processos de criação coreográfica, processos de captação de imagem e de som, roteirização, edição e montagem, desenvolvido a partir da obra de Ítalo Calvino “Marcovaldo ou as estações na cidade”.

Neste livro, Calvino apresenta situações em diferentes estações do ano que determinam parte dos acontecimentos da vida dos personagens Marcovaldo e sua família – sua esposa Domitila e os seis filhos –, que vivem no território urbano, em condições socioeconômicas marginais, em um contexto onde há pouco espaço público para relações de convivência de qualidade e obrigações que ocupam muito tempo. Entretanto, o olhar de Calvino, que apresenta com riqueza imagética as coisas da cidade, associado ao olhar de Marcovaldo, que “tinha um olho pouco adequado para a vida da cidade” (CALVINO, 2007, p.7), nos apresenta ampla visão da cidade real, da cidade desejada, da cidade sentida, nos oferecendo muitas respostas para a pergunta que fiz diversas vezes para os meus alunos: Onde você vê dança nisso?

Os contos escolhidos foram “Férias num banco de praça”, “Ar puro”, “O jardim dos gatos obstinados” e “O ponto errado”, que respectivamente se situam nas estações do ano verão, primavera, outono e inverno.

O processo criativo foi realizado em cerca de 20 encontros, divididos nas diversas etapas e conduzidos a partir de proposições que possibilitavam investigações sobre a dança, o olho da câmera, os espaços e os tempos, buscando novas formas de dançar, novas formas de olhar (dança, os espaços, os corpos), novas formas de investigar, descobrir e criar espaços. O olho da câmera ora se comportava como um espectador que vê o corpo que dança, ora se convertia em um espaço para dançar, ora se transformava na lente de um detetive que procura um lugar ainda não descoberto e ressignifica os espaços ocupados diariamente na escola. Buscava articular aspectos técnicos da dança e do vídeo, realizando um cruzamento com referências artísticas e descobrindo relações com os textos.

Os encontros incluíam o estudo do movimento, criação coreográfica, improvisação, a criação de cenas a partir do texto literário, sessões de exibição de videodanças para fruição e análise, os estudos de elemento da linguagem cinematográfica, plano sequência, cortes, enquadramento, repetição de planos, inversão e rotação das imagens, manipulação da velocidade dos vídeos, escolha de locação, pesquisa e composição de trilhas sonoras (com o uso de músicas livres de direitos autorais/de domínio público/*Creative Commons*), elaboração de roteiro de edição.

A experiência que resultou na série de onze videodanças “Aventuras de Marcovaldo” revelou diversas dimensões, preciosas, da escola como um lugar para a criação, dos quais um dos mais caros é a revelação de novas formas de habitar o espaço e o tempo.

Elencando algumas etapas da produção, destaco a organização dos alunos em grupos. Reunidas segundo a sua própria vontade, foram criados grupos de duas a seis crianças, que transitavam entre as funções de dançar, filmar e realizar

tarefas de direção, e ainda, compor e pesquisar trilhas e escrever roteiros. Cada grupo, desta forma, realizou seu próprio processo criativo em espaços distintos na escola e com variação de tempo na execução das proposições, conforme sua própria organicidade. Eu orientava cada um separadamente, nós assistíamos juntos às imagens captadas, e eu ia apontando potencialidades ainda não vistas, provocando ou dando mais subsídios quando era encontrada alguma dificuldade.

Quando realizamos o estudo sobre enquadramento, posicionamento da câmera, ângulos, pudemos observar que seres diferentes podem olhar pro mundo e o perceberem de formas muito variadas. Aliás, a câmera também se transforma em lupa/luneta para descobertas e brincadeiras. Filmar em *contre-plongée*, filmar um *close-up* de mãos dançando, subir em uma árvore para filmar, permitir que a câmera se mova acompanhando o movimento de quem dança, geraram primeiro a necessidade da pessoa que filma de se colocar em movimento, segundo determinavam questões para as ações corporais e escolha de espaços, demonstrando a diluição das barreiras entre a dança e o vídeo.

Na possibilidade de girar a câmera e rotacionar as imagens experimentamos uma possível subversão da gravidade. Quando assistimos os vídeos, ainda antes da edição, de pronto os alunos demonstram reações de surpresa, e um interesse peculiar e divertido na observação dessas imagens. Ver a si de ponta cabeça, que efeito isso gera?

Captar o mesmo espaço de vários ângulos, dispostos em planos sequenciados, nos deu a noção da tridimensionalidade do espaço, percebendo mudança de luz, reconfiguração da posição do espectador, conferindo-lhe a capacidade de estar em lugares diferentes em intervalos de tempo curtíssimos.

Ao trabalhar com trechos dos contos para criação de ideia, as construções do imaginário se converteram em imagens muito ricas. A partir da ideia de um semáforo que só pisca a luz amarela, e com isso causa uma grande irritação em Marcovaldo, um dos grupos transportou o ato de piscar para um corpo pulsante. O incômodo se corporificou na dança de uma das crianças, que pulsava “piscando com o corpo todo”. Este plano era seguido por outro, no qual apareciam coisas amarelas encontradas na escola, e uma voz que dizia “amarelo, amarelo, amarelo”, como no texto. O grupo então, sugeriu que esta sensação poderia ser aprofundada no momento da edição, com a aceleração da velocidade, a repetição de planos e os filtros de cor - os alunos indicaram a utilização de um filtro amarelo. Um outro grupo pediu para que eu colocasse um filtro preto e branco numa cena que se passava à noite, pois gravamos de manhã, e eles queriam manter o sentido do texto dando a impressão de que estava escuro.

Os processos de edição contem subversões inesgotáveis. Experimentamos em aula, na qual apresentei um programa de edição para computador e testamos cortes, repetições de planos e alteração de velocidade. Depois, recriamos ao vivo as versões editadas. Os alunos perceberam que algumas coisas são impossíveis de fazer ao vivo, ou muito difíceis, ou cansativas. Atribuíram sentidos diferentes aos que tinham pensado a princípio. Em outras ocasiões, dividimos a tela em quadros e com isso obtivemos um dançarino que faz um duo consigo mesmo, criando um ritmo que não existia na imagem original. Cortamos uma parte da imagem para ocultar uma pichação em uma parede. A manipulação do tempo foi uma brincadeira muito apreciada por todos.

O áudio na escola sempre é uma questão, pois o ambiente é muito ruidoso e os equipamentos, pouco adequados para lidar com tanta informação.

Conseguimos utilizar os áudios originais em algumas cenas, apenas, e o restante, utilizamos músicas e gravações realizadas pelos alunos. Alguns criaram poemas sobre o Marcovaldo, teve um rap, diálogos, captação de sons do ambiente com o gravador de voz, e pesquisa de músicas. Em algumas cenas, captamos sons em ambiente externo e colocamos junto com imagens feitas em sala, e aí quando a imagem era pés pisando em papéis, o som é do pisar na grama. O que é possível imaginar em uma situação como essa, que brinca com as significações já construídas em nossa experiência sonora? A trilha sonora composta com a voz apresentou uma outra forma de ação corporal, de experiência da corporeidade. Tocar um instrumento de percussão tem uma relação direta com o corpo. O processo de escolha de músicas vem das sensações do processo, do clima das imagens, dos ritmos do corpo, do grupo, das memórias. Os alunos escolheram, por exemplo: sons de pássaros, música com piano em uma cena na qual só apareciam mãos se movendo, porque parecia que eles estavam tocando piano, sons de cidade (carros, conversas, barulhos de motor, buzina) na cena em que os personagens se encontravam pela cidade, músicas calmas. Em uma das gravações, tocou o sino da igreja que fica ao lado da escola. Os alunos erraram a dança neste momento, mas gostaram muito do que tinha acontecido, ao acaso, e pediram para que eu colocasse o áudio daquele vídeo (que deu errado) na gravação que tinha dado certo.

Aliás, acaso e improviso também aconteceram, foram percebidos com surpresa e incorporados às composições finais. Quando reuni os materiais e roteiros para edição, me deparei com muita riqueza e progressão de conhecimento acerca do que estávamos fazendo. Havia clareza e um refinamento nas imagens finais. Fiz a primeira edição e apresentei aos alunos, para que discutíssemos e fizéssemos correções. Depois, exibimos para as

famílias e para colegas de outras turmas. No final das sessões com as famílias, conversávamos brevemente sobre o ano letivo e sobre este projeto, em específico. Muitos se referiram à evolução das crianças que eram tímidas, que não gostavam de dançar e de se expor em fotografias, e que estavam surpresos com a descontração com que estavam nos vídeos. Alguns comentaram que as crianças falavam sobre este trabalho em casa, escolhiam roupas para usarem como figurino, contavam e mostravam alguns vídeos sem edição. Comentaram que ficaram surpresos com as crianças fazerem as coisas sozinhas, usarem os celulares corretamente na escola. Disseram que os vídeos são lindos. Disseram que seus filhos são danados.

Conversamos muito, os alunos e eu. Perguntei o que eles mais gostaram ou tiveram facilidade, dificuldades.

“– Gostei porque eu não sabia o que era videodança e eu aprendi mais. Gostei mais da que a gente fez na Praça dos Trabalhadores, porque fizemos em espaço aberto em lugares que não dava pra fazer na escola.”

“– Gostamos de gravar na Praça dos Trabalhadores, porque tinha mais espaço, mais natureza e liberdade. Foi interessante, criativo, nós duas criamos. A G. era a câmera, a N. a diretora e as outras, personagens. Gravar, interagir eram coisas novas, além da dança. Usamos criatividade, não precisou que a professora ficasse orientando. A gente só via as regras e fazia. A gente era livre”.

“– Gostei porque eu achei muito legal por causa que cada coisa que tem que fazer, o movimento com a mão, com o pé e com a cabeça. Porque eu nunca fiz e quando eu aprendi eu fiquei gostando.”

Pedi para os grupos escreverem brevemente sobre coisas que aprenderam fazendo esses vídeos. Estas são partes dos textos:

“Hoje eu vou falar de umas coisas para vocês, ‘belezê’? Na escola eu aprendi uma dança no banco, teve vários passinhos no banco do Marcovaldo.

E nós gravamos vídeos dos gatos, no banco e etc...

E nós fizemos edição.

Nós passamos por baixo por cima deslizamos, fomos em cima do banco.

As aulas são muito legais.

Nós usamos câmera de perto e de longe e de lado. E também no gato tivemos que ficar parados, foi muito legal.

Deu muita briga e muito erro de gravação, ‘muito atrapalhamento’.

Ficou muito legal nossas videodanças, a gravação e depois nós editamos os vídeos.”

Outro grupo escreveu:

“Levamos um banco para a árvore, dançamos e usamos a kinesfera.

Nós aprendemos a gravar de vários tipos muito legais, aprendemos a desfocar a câmera... nós aprendemos várias coisas sobre edição, eu aprendi como repetir as cenas, a deixar o vídeo em câmera lenta, mais rápido... teve muitas danças que eu aprendi com a Carol. Passos que ela me ensinou que eu uso em outros lugares...”

As experiências interdisciplinares vividas durante o processo criativo revelaram a importância da inserção da dança e do audiovisual, enquanto arte na escola, na perspectiva de um processo de construção de saberes pautado no desenvolvimento da criatividade e da criticidade, objetivando contribuir para a formação de cidadãos que, plenamente, se movam no mundo de forma ética, sensível e autônoma.

Referências bibliográficas

CALVINO, Italo. **Marcovaldo ou As estações na cidade**. São Paulo, Companhia das Letras, 1994, 144 p.

CAMPINAS. Decreto no 18.242 de 24 de janeiro de 2014. **Dispõe sobre a criação do projeto piloto de escolas de educação integral (EEI) da rede pública municipal de ensino**

de Campinas e dá outras providências. Diário oficial, Campinas, SP, 27 de janeiro de 2014, p.I.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME no05/2014. **Dispõe sobre a organização do trabalho pedagógico nas unidades educacionais integrantes do Projeto Piloto "Escola de Educação Integral - EEI"**. Diário oficial, Campinas, SP, 10 de março de 2014, p. 4-9.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 148p.

MARQUES, Isabel A. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. **Ouvirouver**. v.10, n.2., jul-dez, 2014, p. 230-239.

MENDES, Ana Carolina. **Dança contemporânea e o movimento tecnologicamente contaminado**. Brasília, Editora IFB, 2011, 132 p.

ROSINY, Claudia. Videodança: História, estética e estrutura narrativa de uma forma de arte intermediática. In: CALDAS, Paulo et al. **Ensaaios contemporâneos de videodança**. Rio de Janeiro, 2012, p.115-150.

