



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARINA TARNOWSKI FASANELLO

**CINEMA, LITERATURA ORAL E PEDAGOGIA DA
CRIAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DO PROJETO
“A ESCOLA VAI À CINEMATECA DO MAM”**

RIO DE JANEIRO

2013

MARINA TARNOWSKI FASANELLO

**CINEMA, LITERATURA ORAL E PEDAGOGIA DA
CRIAÇÃO REFLEXÕES A PARTIR DO PROJETO
“A ESCOLA VAI À CINEMATECA DO MAM”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Mabel Fresquet

RIO DE JANEIRO

2013

Fasanello, Marina Tarnowski

Cinema, literatura oral e pedagogia da criação: reflexões a partir do projeto “A escola vai à Cinemateca do MAM” / Marina Tarnowski Fasanello. Rio de Janeiro: 2013.

103 f.: il.

Orientadora: Adriana Mabel Fresquet.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2013.

Palavras-Chave: 1.Cinema, 2. Literatura Oral, 3. Escola, 4.Cinemateca, 5.Pedagogia da Criação, 6.*Minuto Lumière*.

À curiosidade das crianças e dos jovens.

AGRADECIMENTOS

Às minhas fontes de inspiração, Antonia e Emanuel.

Ao Marcelo, por me acompanhar nesta busca pelo conhecimento através da realidade e da poesia.

À Nícia, professora que me conduz na composição do tapete da vida com cores vibrantes das histórias que me conta e que me faz contar.

À Adriana, por ampliar meu olhar na direção da criação na incompletude do cinema como arte.

Ao Hernani Heffner por sua generosidade com seu conhecimento e com seu trabalho na Cinemateca do MAM-Rio, sem me esquecer do Fabrício.

Aos meus companheiros de Mestrado pela possibilidade de transposições nessa trilha, em especial Gisela e Clarissa.

Aos bolsistas de extensão Camila Baião, Bruno Pontes e Thiago Cruz por terem filmado os encontros nas escolas e na Cinemateca.

Aos Professores do PPGE que contribuíram com minha formação, em especial à Professora Ana Maria Monteiro, pelas aulas, pelo exame de qualificação e pela cooperação no projeto *A escola vai à Cinemateca do MAM*.

À equipe da Secretaria do PPGE, Solange, Aline e Ricardo e a todos os funcionários do Campus que de diferentes maneiras me apoiaram.

RESUMO

Esta dissertação apresenta e analisa uma proposta de *ver e fazer* cinema dentro e fora da escola, em articulação com práticas pedagógicas da literatura oral no âmbito do projeto *A escola vai à Cinemateca do MAM*. A pesquisa investiga a possibilidade de criar uma prática viva enquanto ato educativo na medida em que educandos assumem seu papel de sujeitos criadores e ressignificam seu espaço-tempo escolar. O projeto atuou com quatro turmas de escolas públicas do Ensino Fundamental com as quais convivemos ao longo do ano de 2011. A experiência foi centrada em uma atividade de restauração da *primeira vez* do cinema, que culminou com a criação de filmes *Minuto Lumière* na escola e sua exibição na Cinemateca do MAM-Rio. Para refletir sobre este projeto, suas propostas e práticas, potências e desafios, duas partes compõem a estrutura da dissertação: aprofundamos na compreensão conceitual do objeto a partir do diálogo estabelecido com inúmeros autores nos dois primeiros capítulos, o primeiro sobre o pensamento curricular no Brasil e o encontro do cinema com a escola por meio de práticas vivas; e o segundo versando sobre cinema, educação e a literatura oral. Os capítulos seguintes apresentam a metodologia e a análise das experiências, com foco no registro das atividades realizadas por um educando de cada escola participante, cujos *Minutos Lumière* foram selecionados para a *IV Mostra Mirim de Minutos Lumière*, e pelo compromisso e engajamento ao longo das atividades realizadas. Para isso, além das observações registradas em videografia e caderno de campo, destacamos a análise microgenética como principais ferramentas metodológicas. Ao final concluímos que a experiência de quase um ano do projeto revela dificuldades e limites, mas também potencialidades e avanços para que os objetivos de aprofundar a pesquisa na interface entre cinema, escola, arte e educação se diversifiquem e ampliem. Um aspecto relevante foi a emergência dos relatos dos sujeitos endereçados ao cinema como referência para a construção de significados, que se confirmou por meio das práticas pedagógicas com a literatura oral e o uso de metáforas. Isso reforça a importância de uma pedagogia da criação na qual os educandos se (re)descobrem sujeitos criadores, buscadores ativos de seus sentidos em processos de criação, e, quiçá, geradores de autonomia e emancipação. Nesse caminho, percebemos como a principal contribuição desta pesquisa a potência pedagógica que resulta de um projeto de cinema e literatura oral com estudantes de Educação Básica entre a universidade, a escola e a cinemateca.

Palavras-Chave: cinema, literatura oral, escola, cinemateca, pedagogia da criação, *Minuto Lumière*.

ABSTRACT

This Master's dissertation presents and analyzes a proposal to see and make cinema in and out of school, in conjunction with pedagogical practices of oral literature in the project The school goes to the Cinematheque MAM. The research investigates the possibility of creating a living practice as an educational act in that students take their role as creative subjects who reframe their educational space-time. The project worked with four classes of public schools in the middle school with which we live throughout the year 2011. The experience was centered on a restoration activity of the first time of cinema, which culminated with the creation and exhibition of the Lumière Minute films in the Cinematheque of Modern Art Museum Rio de Janeiro (MAM-Rio). To reflect on this project, their proposals and practices, potential and challenges, we developed two strategies that make up the structure of the dissertation: strengthen our conceptual understanding of the object from the dialogue established with numerous authors in the first two chapters, the first one dealing on film, education and oral literature; and the second on the thinking curriculum in Brazil and the meeting between the school with the cinema through living practices. The following chapters present the methodology and analysis of the recorded activities carried out with the four schools, focusing on four specific students whose produced Minutes Lumière and the continuity throughout the engagement activities stood out. We incorporate the microgenetic analysis as the main methodological tool, since most of the records were made through videos. At the end we conclude that the experience of nearly a year of the project reveals difficulties and limitations, but also potential and advancements towards the goals of further research on the interface between cinema, school, art and education. A notable aspect was the emergence of the reports of the subjects addressed to the cinema as a reference for the construction of meanings, revealed through pedagogical practices with oral literature and the use of metaphors. This reinforces the proposal of a creative pedagogy in which students (re)discover their role as creative subjects, active seekers of their meaning sincreative processes, and perhaps generating autonomy and emancipation. In this way, we see how the main contribution of this research the pedagogical power that results from a project of cinema and oral literature with students of Basic Education between the university, the school and the Cinematheque.

Keywords: cinema, oral literature, school, cinematheque, creating pedagogy, *Minute Lumière*.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O PENSAMENTO CURRICULAR NO BRASIL: REFLETINDO SOBRE O ENCONTRO DO CINEMA COM A ESCOLA PÚBLICA POR MEIO DE PRÁTICAS VIVAS	25
2.1 Problematizar a escola, a criação de práticas vivas e o pensamento curricular.....	25
2.2 Entre o eficientismo e o progressismo: origens históricas das teorias do currículo no Brasil	27
2.3 Uma breve contextualização política da educação na era pós-militar	28
2.4 Visões críticas, pós-estruturalismo e hibridismo: autores e debates contemporâneos sobre o pensamento curricular no Brasil.....	31
2.5 Diálogo, cultura e arte: pistas para pensarmos práticas vivas no espaço-tempo escolar	34
2.6 O cinema na escola como hipótese de alteridade entrelaçado ao diálogo pela incompletude	40
3 CINEMA, EDUCAÇÃO E A LITERATURA ORAL	48
3.1 Escola, criação e o cinema como potência pedagógica.....	48
3.2 A Inserção da Literatura Oral na emergência de práticas vivas.....	63
4 QUESTÕES METODOLÓGICAS: O PROJETO A ESCOLA VAI À CINEMATECA DO MAM	71
O projeto A escola vai à Cinemateca do MAM	75
1º encontro: Visita à cinemateca do MAM-Rio.....	79
2º encontro: Processo criativo na arte de contar histórias	82
3º encontro: A criação do <i>Minuto Lumière</i>	85
4º encontro: A exibição e criativa dos <i>Minutos Lumière</i> na Cinemateca	86
Análise Microgenética.....	88
5 ANÁLISE DAS ATIVIDADES	92
5.1 Questionários semiestruturados	94
5.2 Análise: Microgenética das práticas pedagógicas centradas na literatura oral.....	96
5.3 Análise: Microgenética da exibição e análise criativa dos <i>Minutos Lumière</i>	111
DIÁLOGOS INACABADOS	129
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS	140

LISTA DE QUADROS

QUADRO1: DISSERTAÇÕES E TESES COM DESCRITORES CINEMA, ESCOLA, ARTE E EDUCAÇÃO DEFENDIDAS ATÉ 2011.....	19
QUADRO RESUMIDO DA ANÁLISE REALIZADA COM DESTAQUES DAS ESCOLAS E ESTUDANTES SELECIONADOS.....	128

ANEXOS

ANEXO1: PEDIDO DO COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ MARTINS DA COSTA PARA AMPLIAÇÃO DE PARCERIA COM A EAG	140
ANEXO 2: PROJETO A ESCOLA VAI À CINEMATECA DO MAM.....	141
ANEXO 3: A HISTÓRIA DA TRADIÇÃO ORAL, O RONCADOR	149
ANEXO 4: QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO	153
ANEXO 5: A LISTA DE FILMES ASSISTIDOS NA CINEMATECA	154
ANEXO 6: A HISTÓRIA DO ELEFANTE E OS CEGOS.....	155
ANEXO 7: QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS	156

LISTA DE OLUSTRAÇÕES

Figura 1	98
Figura 2	105
Figura 3	114
Figura 4	118

O saber é uma luz que existe no homem.
A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer
e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram,
assim como o baobá já existe em potencial em sua semente.

Tierno Bokar

1 INTRODUÇÃO

Em 1988 conclui o curso de jornalismo e em 1990 iniciei uma pós-graduação em produção de documentários em Londres. Meu interesse específico no campo da educação e da arte atravessava timidamente algumas leituras, mas ficou nitidamente configurado em 1995, quando me mudei para São Pedro da Serra em Nova Friburgo para o nascimento da minha filha Antonia. Ali, tive acesso ao curso de formação *O Processo Criativo na Arte de Contar Histórias* da professora Nicia Grillo, que tem como objetivo central restaurar e difundir histórias da literatura oral.

Em 1997, nessa comunidade, fiz parte da criação da Escolinha de Arte Granada (EA Granada)¹ - por demanda de pais descontentes com o único atendimento na Educação Infantil oferecido pelo CLUMAP². A EA Granada tinha como proposta inicial desenvolver um trabalho de arte-educação junto a crianças de três a seis anos da comunidade local. Assim, desenvolvi esse trabalho sob a coordenação da professora Nicia Grillo, que logo evoluiu para a formação de turmas regulares de Educação Infantil e alfabetização e, também, turmas em regime de contraturno com crianças de 7 a 13 anos do colégio estadual de ensino fundamental e médio do Colégio José Martins da Costa³. Outra experiência importante foi o trabalho de formação junto a professores dessa escola e atividades com educandos da turma de alfabetização, que se estendeu posteriormente para a Educação Infantil.

É interessante observar que a ampliação do trabalho junto à comunidade local e aos professores da escola da região ocorreu, em 2001, justamente a partir da entrada dos primeiros educandos da educação infantil e alfabetização da EA Granada nessa escola. Segundo relatos dos professores, era claramente perceptível um diferencial qualitativo de interesse e curiosidade no processo de aprendizado, assim como uma maior facilidade de aprendizagem por parte dos educandos que participaram das atividades de arte-educação. A partir deste interesse, houve a solicitação do diretor e

¹ Experiência pesquisada na dissertação: *O rio atravessa o deserto: Considerações sobre o conto tradicional e a aprendizagem na Escola de Arte Granada*, defendida no Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Por Julia Goldman de Queiroz.

² Clube de Mães “Amor ao próximo”. Tratava-se de uma instituição de assistência social, localizada em São Pedro da Serra, no 7º Distrito de Nova Friburgo, que oferecia o único serviço de creche e Educação Infantil à comunidade.

³ Colégio estadual José Martins da Costa está situado em São Pedro da Serra, Distrito de Nova Friburgo, e hoje faz parte das cinco escolas contempladas para a criação de escolas de cinema pelo programa de extensão *Cinema para Aprender e Desaprender* (CINEAD) na Educação Básica do estado do Rio de Janeiro.

alguns professores da então única escola pública na comunidade para essa parceria com a EA Granada (v. anexo 1).

Na EA Granada, desenvolvemos o programa pedagógico *Aprendendo com histórias*, que teve como objetivo central o uso da literatura oral enquanto prática pedagógica, tanto na formação estética do professor, como no desenvolvimento da capacidade de aprendizado e comunicação do educando. Para isso, proporcionam-se atividades de arte-educação nas quais cada participante vivencia sua criatividade através da metáfora, com expectativa de fazer uma conexão com as suas experiências diárias que fornecem sentido ao próprio aprendizado.

Essas vivências e reflexões levaram-me a buscar, em 2005, o curso de formação em Pedagogia na UERJ como forma de aprofundar e sistematizar essas experiências em bases acadêmicas. Paralelamente, nos anos de 2006 e 2007, realizei um projeto denominado *Comunidade na Escola*, junto a outra escola pública recém-inaugurada na comunidade, a Escola Municipal de São Pedro da Serra. O projeto visava implementar práticas de ensino e aprendizado através da arte com a participação intensa dos pais e da comunidade escolar neste processo, o que auxiliou na reflexão sobre o projeto político-pedagógico da escola.

As atividades em torno da EA Granada propiciaram várias discussões críticas acerca da escola formal e seus processos de aprendizagem, bem como o desenvolvimento de inúmeras experiências com a arte de contar histórias com crianças do Ensino Fundamental. Durante os anos que se seguiram, paralelamente à regência das turmas de Educação Infantil e alfabetização da EA Granada, participei do grupo de pesquisas sobre literatura oral (Grupo Granada), de publicações de livros e cursos de formação de professores no *Processo Criativo da Arte de Contar Histórias*. Um dos trabalhos das pesquisas realizadas anteriormente por Grillo (1994) faz hoje parte das referências bibliográficas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes do MEC.

Uma experiência mais recente com professores e crianças foi desenvolvida ao longo de 2007, através de um trabalho de oficinas de contos e arte integrada iniciado com educandos de uma instituição de ensino ligada à rede pública municipal de Nova Friburgo (Casa Madre Roselli). Posteriormente, este trabalho foi estendido aos professores da instituição, bem como à equipe de apoio, tais como merendeiras, cozinheiras e serventes. Essas últimas fazem parte da comunidade escolar, tendo um contato direto com as crianças, embora raramente sejam consideradas como atores relevantes no ambiente educacional da escola. A experiência neste local reforçou a

importância da arte de contar histórias integrada a outras linguagens de arte e expressão como ferramentas para sensibilizar e conscientizar o corpo docente, mas revelando a importância da equipe de apoio no processo educacional dos educandos. Ao mesmo tempo, isto permitiu que algumas barreiras de relacionamento entre o conjunto da comunidade escolar pudessem ser ultrapassadas por via de uma sensibilização produzida pelas oficinas criativas de contos.

No final de 2007 voltei ao Rio, continuei minhas pesquisas no campo de Educação e organizei, pelo Grupo Granada, a publicação do livro de conto infantil *A montanha de Jade*. Em seguida, tive uma gravidez delicada, mas com o nascimento do Emanuel e seu aniversário de um ano, em 2010 voltei às minhas atividades acadêmicas. Isso se deu a partir de minha inserção no projeto *A escola vai à cinemateca do MAM* no âmbito do programa de pós-graduação em Educação (PPGE) na Linha de Pesquisa Currículo e Linguagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Mesmo sendo uma escola de contadores de histórias o lugar de onde falava, teci com o campo de estudos de Cinema e Educação um fio a partir de minha curiosidade pela possibilidade de investigar sua empiria e fundamentos teórico-metodológicos a partir da Universidade, estabelecendo conexões entre esta, a escola e a cinemateca.

O projeto *A Escola vai à Cinemateca do MAM* está vinculado ao grupo de pesquisa *Currículo e linguagem cinematográfica na Educação Básica* e constitui um dos projetos do Programa de Extensão Universitária *Cinema para Aprender e Desaprender* (CINEAD). Essa proposta foi gestada no marco da parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e o Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro, cujo convênio foi assinado em fevereiro 2008. O projeto gira em torno do desenvolvimento de uma pesquisa que visa propiciar aos educandos da Educação Básica de escolas públicas do Rio de Janeiro uma experiência de *ver e fazer* cinema nos espaços da Cinemateca do MAM e da própria escola em diálogo com atividades de literatura oral. A partir dela, na interface entre o cinema e educação, esta pesquisa orientada pela Professora. Adriana Fresquet amplia e diversifica o espectro de investigações sobre experiências de introdução ao cinema com educandos de Educação Básica dentro e fora da escola.

Essa proposta traz, como singularidade, a conexão da experiência do cinema com a sensibilização de educandos por meio de processos criativos no âmbito da arte-

educação, em especial da prática pedagógica da literatura oral, relacionada a aspectos significativos do espaço-tempo escolar. A experiência teve como participantes quatro turmas do Ensino Fundamental com as quais atuamos ao longo do ano de 2011. Ela está centrada em uma atividade de restauração da *primeira vez* do cinema, chamada *Minuto Lumière*⁴ e que culminou com a criação e exibição na Cinemateca do MAM-Rio de filmes produzidos pelos estudantes. Esta experiência de criação, portanto, tornou-se o objeto de estudo desta dissertação.

Busco pensar nesta prática como uma possibilidade de transformação do espaço-tempo escolar, levando em conta as potencialidades nele existentes: uma relação com o conhecimento que produz sentidos e conecta o aprendizado às histórias de vida passadas, presentes e, inclusive, futuras dos educandos. A experiência permite articular valores, habilidades e a cultura local, ampliando possibilidades de comunicação através diferentes linguagens e processos, incluindo textos, produções plásticas e recursos audiovisuais. Os objetivos específicos de fazer tais filmes giram em torno de percepções dos educandos no contexto do espaço-tempo escolar. Visamos a percepção da *inutilidade poética das coisas*, como quer o poeta Manoel de Barros (1999).

Reflico ao longo da pesquisa sobre tais propostas e práticas, suas potências e desafios. A experiência de quase um ano debatida em diversos encontros revela dificuldades e limites, mas também potencialidades e avanços para que os objetivos de aprofundar a pesquisa na interface entre cinema, escola, arte e educação se realizem. Um aspecto importante do debate é como produzir práticas pedagógicas que permitam aos educando experimentar a criação artística a partir de processos dialógicos e criativos, vivenciando e construindo possibilidades de *fazer* cinema de diferentes pontos de vista a partir de seu tempo e espaço escolar.

Partindo dessa visão, discutimos o *ver e fazer* experiências de cinema e a literatura oral pensando a escola como espaço que contribui para a compreensão da realidade e para a produção do novo, para a invenção. Para tanto, propomos um ambiente criativo em que a dialogia, a interação e a argumentação estejam presentes para a construção

⁴ Essa prática foi idealizada por Alain Bergala e Nathalie Bourgeois. Consiste em filmar um minuto como se fôssemos Louis ou Auguste Lumière, simulando as possibilidades do cinematógrafo como câmera fixa, com uma duração de aproximadamente 52 segundos, tempo que demorava a película da época em rodar completamente.

de conhecimento, a fim de promover entre os educandos uma postura ativa e crítica perante situações que ocorrem no dia-a-dia.

Mas por que o cinema? Talvez o cinema seja a linguagem que, na atualidade e no âmbito do interesse dos jovens, mais dialoga com outras artes, saberes e práticas, podendo ser articulado ao campo da educação como possibilidade de restaurar formas de olhar, pensar e sentir, e dessa forma, imaginar outros futuros (FRESQUET, 2008). E por que literatura oral? Um objetivo central da literatura oral na prática pedagógica é desenvolver o potencial criativo dos educandos através da metáfora. A experiência com os contos antes da produção dos *Minutos Lumière*, acredito, autoriza-os a criar de forma mais livre, permitindo, através de técnicas de sensibilização, reflexão e simultânea espontaneidade necessária ao ato criativo.

Dentro dos principais referenciais teórico-metodológicos do projeto desta pesquisa, encontramos o cineasta e professor francês Alain Bergala (2008), que entende o *ver e fazer* cinema no encontro deste com a infância e a juventude na escola, restitui à experiência escolar resistência, vitalidade e potência de criação. Aposto na articulação entre uma educação audiovisual e literatura oral para possibilitar formas diferenciadas de vinculação aos processos críticos de leitura do mundo. É nesse sentido que considero iniciativas como a deste projeto, de difusão e reflexão da **Pedagogia da Criação** (BERGALA, 2008) e da literatura oral, como parte de processos artísticos e pedagógicos (MACHADO, 2004) importantes para a escola. Essas duas propostas pedagógicas, que estão na base de nossa pesquisa e desde o início a inspiraram, serão apresentadas mais à frente.

Essa vinculação aos processos críticos do mundo não é simples, pois envolve o engajamento no aprendizado e sua conexão com aspectos significativos do espaço tempo-escolar e das histórias de vida dos educandos. Sendo assim, iniciativas como essa buscam contribuir para que os educandos, em particular da rede pública, possam privilegiar a escola também como espaço de enunciação, produção de identidade e subjetividades que igualmente fazem parte do processo formal de educação. Apostamos, então, em uma **prática viva**⁵, que frutifique na interação entre educador e educando ao longo do processo de aprendizagem. E para isso, visamos a aproximação

⁵ Essa prática está relacionada ao ato educativo que acontece num **espaço vivo**, onde sujeitos de conhecimentos, desejos, crenças e dúvidas convivem plenamente, não apenas como lócus de transmissão de conhecimentos em que se aprende e ensina conteúdos, certamente, mas também aprendendo o que não é ensinado, mas que circula no **espaço-tempo** escolar.

de dois espaços - a instituição de ensino e a Cinemateca do MAM-Rio, mediada pela Universidade - fornecendo elementos e técnicas para o florescer desta prática viva, através da articulação da experiência do cinema com a literatura oral como gestos de arte-educação. A proposta aqui é se apropriar das histórias como forma de preparação, sensibilização e abertura à experiência do cinema a ser vivenciada na cinemateca e na escola ao longo das atividades previstas pelo projeto.

Apesar de a crítica cultural à escola que fica explícita, ela é, talvez, o único espaço para muitos brasileiros poderem ter acesso à socialização plural de múltiplos saberes (GABRIEL, 2008). Por isso, contextualizo, no âmbito da dissertação, algumas demandas políticas e culturais de um currículo contemporâneo, focando numa discussão pedagógica de Cinema e Educação, que se aproxime de minhas experiências anteriores e atuais sobre os limites e potencialidades da escola.

Algumas perguntas me motivaram a fazer essa investigação, perguntas que se formaram de minha experiência como professora e pesquisadora: porque as crianças perdem a sua curiosidade progressivamente assim que entram no processo de escolarização? Por que elas tendem a resistir ou não querer aprender o que se ensina na escola? Como poderia ser diferente a vida escolar sem perder o foco do que seja fundamental na formação acadêmica? Poderia coexistir rigor e qualidade nas experiências de ensino-aprendizagem, sem por isso tornar o pensamento rígido ou linear? Busquei refletir sobre essas questões ao longo desse trabalho sem a pretensão de respondê-las, apenas para continuar a pensar e poder inspirar nos leitores novas reflexões. Para isso, além das noções sobre a pedagogia da criação de Bergala e do conceito da experiência do filósofo norteamericano John Dewey, diálogo também com o conceito de aprender, desaprender e (re)aprender, de Fresquet (2010)⁶.

Entre todas as perguntas que se suscitaram algumas possibilitaram um maior foco ao presente trabalho. Dentre elas, destaco uma: **O *ver* e *fazer* cinema em sua articulação com a literatura oral entre a Escola e a Cinemateca, pode propiciar uma reflexão criativa e engajada dos educandos acerca de aspectos significativos do seu espaço-tempo escolar?**

A aposta da pesquisa é que o cinema e a literatura oral revelam sua potência pedagógica quando os educandos se (re)descobrem sujeitos criativos, buscadores

⁶ Conceitos que serão apresentados e discutidos no capítulo 2

ativos e inventores, capazes de produzir processos sensíveis de construção de conhecimento no espaço escolar e na cinemateca.

Em termos de fundamentos teóricos, busquei realizar na dissertação uma discussão colocando em diálogo autores do cinema e da arte-educação, especialmente com aqueles que refletem sobre a pedagogia dos processos criativos em espaço escolar. Ainda articulamos alguns autores do campo das ciências sociais, da filosofia e do currículo, que propõem uma visão crítica e transformadora do processo educacional. Eles serão explicitados e trabalhados nos próximos capítulos deste estudo.

O desenho metodológico da dissertação é de caráter qualitativo e foi configurado a partir do objetivo geral de investigar a possibilidade de criar uma prática viva enquanto ato educativo na medida em que educandos assumem seu papel de sujeitos criadores e ressignificam seu espaço-tempo escolar. Constituem-se como objetivos específicos: (a) apresentar e refletir sobre a experiência do projeto *A Escola vai à Cinemateca do MAM*, desenvolvido a partir de uma perspectiva interdisciplinar que articula o cinema e a educação no âmbito da escola e da Cinemateca do MAM, com quatro turmas de escolas públicas; (b) analisar microgeneticamente os diálogos entre os estudantes, professores e o conservador chefe da Cinemateca do MAM, visando identificar a emergência do novo como processo criativo, nos registros filmados dos discursos a partir da projeção e análise dos *Minutos Lumière* (produzidos na escola e projetados no MAM).

Considero esta pesquisa um conhecimento provisório, que revela a potencia de um campo recente de estudos sobre cinema como arte no espaço escolar. Esta zona de fronteira de saberes e práticas vêm avançando nos últimos anos em alguns programas de pós-graduação em educação. A busca realizada no Banco de Teses e Dissertações do Portal da Capes e nos estudos apresentados na Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (SOCINE) dos últimos anos, constatou a existência de diferentes pesquisas, alternando entre uma concepção histórica do uso do cinema nas escolas brasileiras e trabalhos dirigidos a análise de filmes.

No caso da pesquisa bibliográfica no Banco de Teses e Dissertações do Portal da Capes revelou que muitas teses e dissertações vêm sendo produzidas no Brasil desde os anos 1990 até 2011 sobre a relação entre cinema e escola, sendo 164 dissertações de mestrado e 44 teses de doutorado. Quando os descritores selecionados são cinema e educação, esses números se ampliam: 198 dissertações e 57 teses. Contudo, se acrescento o descritor arte aos três mencionados anteriormente, esses

números se reduzem bastante: são apenas 15 dissertações e 3 teses, conforme podemos ver no quadro a seguir.

Quadro1: Dissertações e Teses com Descritores Cinema, Escola, Arte e Educação defendidas até 2011

DATA DA DEFESA	AUTOR E TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
01/01/2001	KARLA CRISTINA DE CASTRO AMARAL. GETÚLIO VARGAS: O CRIADOR DA MÍDIA DE ILUSÕES - ANÁLISE DA PROPAGANDA NO PERÍODO DO ESTADO NOVO (Educação/UMESP, Paulo).
01/09/2003	SÔNIA MARIA DE OLIVEIRA OTHON. VIDA TEATRAL E EDUCATIVA NA CIDADE DOS REIS MAGOS - NATAL, 1727 A 1913 (Educação/UFRN, Natal).
08/12/2003	ANDREA PENTEADO DE MENEZES. OLHAR HERMÉTICO: O INVASOR NALENTE DE MAQUIAVEL (Educação/UPM, São Paulo).
01/04/2004	MARCOS AMARANTE DE ALMEIDA MAGALHÃES. "ANIMAÇÃO ESPONTÂNEA" (Design/PUC-Rio).
01/12/2004	LUCILLA DA SILVEIRA LEITE PIMENTEL. POETAS COM LÍNGUAS DE BORBOLETAS - A IMAGEM DO ADOLESCENTE NA MÍDIA CINEMATOGRAFICA (Comunicação/UNIP, São Paulo).
01/06/2006	ANA RITA QUEIROZ FERRAZ. CAMINHAR, ENCONTRAR E CELEBRAR: O RISO E A ARTE BUFA NO PROJETO PEDAGÓGICO DE CARLOS ROBERTO PETROVICH (Educação/UFBA, Salvador).
01/01/2008	<u>TATIANA CUBEROS VIEIRA. O POTENCIAL EDUCACIONAL DO CINEMA DE ANIMAÇÃO: TRÊS EXPERIÊNCIAS NA SALA DE AULA (Educação/PUC-Campinas).</u>
01/03/2008	<u>ARLETE CIPOLINI. NÃO É FITA, É FATO: TENSÕES ENTRE INSTRUMENTO E OBJETO: UM ESTUDO SOBRE A UTILIZAÇÃO DO CINEMA NA EDUCAÇÃO (Educação/USP, São Paulo).</u>
01/09/2008	LIVIA LARA DA CRUZ. MAGISTÉRIO E CULTURA: A FORMAÇÃO CULTURAL DOS PROFESSORES E SUA PERCEPÇÃO DAS POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DOS MUSEUS DE ARTE (Educação/PUC-São Paulo).
01/03/2009	<u>SILEMAR MARIA DE MEDEIROS. "MINHA ESCOLA É ASSIM...": REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE UM FILME COM CRIANÇAS (Educação/UNESC, Santa Catarina).</u>
01/02/2010	<u>JANAINA PIRES GARCIA. REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E LINGUAGEM A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DE CINEMA NO CAP-UFRJ (Educação/UFRJ, Rio de Janeiro).</u>
01/02/2011	MARCELO RIBEIRO DE ALMEIDA. "EDUCAÇÃO, ESCOLA E MODERNIDADE AVANÇADA ATRAVÉS DAS LENTES DO CINEMA"(Educação, UNICAMP, Campinas).
01/06/2011	<u>NELSON VIEIRA DA FONSECA FARIA. A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA ESCOLA: O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE FILMES NA SALA DE AULA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA (Educação/UNESP-Presidente Prudente, 2011).</u>

DATA DA DEFESA	AUTOR E TÍTULO DA TESE
01/08/2011	MAÍRA NORTON DA SILVA. RELAÇÕES ENTRE TÉCNICA E CRIATIVIDADE NO ENSINO DO CINEMA E DO AUDIOVISUAL (Estudos Contemporâneos das artes, UFF, Niterói).
01/09/2011	<u>ELAINE SIMÕES ROMUAL REBECA. CINEMA NA SALA DE AULA: PROPOSIÇÕES PARA UMA EXPLORAÇÃO ESTÉTICA DE FILMES POR PROFESSORES. (Educação/UNIV. VALE DO ITAJAÍ)</u>
01/12/2001	JOSÉ ALBIO MOREIRA SALES. FORTALEZA ANOS 50: UMA HISTÓRIA DA ARTE COMO HISTÓRIA DA CIDADE. (História/UFPE).
01/08/2006	ROBSON LOUREIRO. DA TEORIA CRÍTICA DE ADORNO AO CINEMA CRÍTICO DE KLUGE: EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E ESTÉTICA. (Educação, UFSC).
01/02/2008	FABIANA DE AMORIM MARCELLO. CRIANÇA E IMAGEM NO OLHAR SEM CORPO DO CINEMA. (Educação/UFRGS)

Fonte: Banco de dissertações e teses da CAPES

Embora o banco inclua trabalhos a partir de 1987, as dissertações e teses foram defendidas a partir de 2001, sendo a maioria (55,5%) defendida nos últimos cinco anos, ou seja, a partir de 2008. Isso revela que os trabalhos acadêmicos abordando a relação entre cinema, escola, arte e educação são bastante recentes, ainda que livros clássicos sobre essa temática sejam bem anteriores a esse período. Dentre os trabalhos, apenas seis dissertações (com os autores e títulos marcados em itálico e sublinhados) abordam de forma mais direta as possibilidades do cinema em escolas de ensino fundamental ou médio. Os trabalhos se concentram nos estados de São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro, todos desenvolvidos em programas de pós-graduação em educação, e abordam a relação cinema e escola de diversas maneiras. Por exemplo, pelo resgate histórico das propostas de ensino da arte ou do chamado “cinema educativo” através da criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo em 1937 e dirigido inicialmente por Roquete Pinto, bem como as possibilidades atuais da utilização do cinema e outros recursos audiovisuais na escola (Cipolini, 2008); até análises de experiências concretas nas quais filmes foram produzidos na escola (Vieira, 2008; Medeiros, 2009; Faria, 2011). Dentre estes últimos trabalhos, cabe destacar o de Tatiana Vieira pela sua proximidade com a proposta da presente dissertação: a partir de uma crítica ao modelo de escola hegemônico e das necessidades de se ampliar os processos de aprendizagem referenciados no tripé aprender a pensar – aprender a aprender – aprender a fazer, a autora explora as

potencialidades do cinema de animação dentro das escolas a partir de experiências como oficinas de animação com educandos de escolas da rede pública.

Dentre os trabalhos recentes levantados, cabe também destacar as três dissertações realizadas na linha de pesquisa Currículo e Linguagem da UFRJ; a de Garcia (2010), que se propôs a discutir currículo e linguagem a partir de uma experiência da Escola de Cinema no CAP/UFRJ; o estudo de Leite (2012), que focou na relação pedagógica da Escola de Cinema no CAP/UFRJ, analisando o cinema no contexto escolar; e a dissertação de Resende (2013), que visou a construção de um ponto de escuta no cinema com educandos da escola de cinema através de experiências de recepção e produção.

Já no campo da literatura oral, trago um levantamento bibliográfico acerca das pesquisas produzidas no Brasil que mais aproximam essa temática do processo artístico pedagógico na escola. A singularidade dessas pesquisas é da reflexão focada na maneira como os contos da literatura oral, contos sem autoria reconhecida, atuam sobre a nossa percepção. Tais pesquisas relacionam-se também com reflexões sobre a arte na educação e por isso contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho. A primeira pesquisa é de Regina Machado, professora Livre-docente de Graduação na área de Licenciatura e que orienta junto à Pós-Graduação no Programa de Artes Visuais no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da USP, ministrando, entre outras atividades, a disciplina: *A arte da Narração no Processo formativo de Educadores artistas*. Citada por Anna Mae Barbosa em seu artigo *Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo* (2003), como brilhante ex-aluna defendeu sua Livre-docência e Doutorado em Arte e Educação na ECA, com as pesquisas *Acordais, fundamentos teórico-poéticos da Arte de Contar Histórias*, obtida em 2002 e *Arte-Educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário*, 1989. Estes estudos são experiências *teórico-poéticas*⁷ de pesquisas sobre a aprendizagem na arte narrativa. Em 1977, Regina Machado iniciou o mestrado em *Educational Theater* na *New York University*, NYU, Estados Unidos, uma investigação também no âmbito dos contos da literatura oral e da pedagogia do imaginário. Ao voltar, a autora passou a integrar a equipe criada na Pós

⁷Trata-se de uma abordagem teórica metodológica de pesquisa, na qual olha-se para o tema que estamos investigando e interage-se com ele de forma teórica e poética, permitindo “um espaço para o exercício de recursos internos – perceptivos e intuitivos – para a aprendizagem.” (MACHADO, 2008, p. 178).

Graduação em Artes com a linha de pesquisa em Arte Educação na Universidade de São Paulo constando de Doutorado, Mestrado e Especialização por Ana Mae Barbosa.

Dois outros trabalhos, na forma de dissertações de mestrado possuem uma estreita relação com a parte da pesquisa que me propus a fazer sobre o uso dos contos da literatura oral na prática pedagógica. Tal relação fica explícita na observação dos quadros teóricos que as autoras adotam, como Machado (2004) e Carrière (2004). O primeiro, *A Palavra do Contador de Histórias: sua Dimensão Educativa na Contemporaneidade*, de autoria da atual coordenadora do curso de Pós-Graduação Lato Senso da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Gislayne Matos, foi defendido em 2003 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Esta dissertação reflete sobre a extensão educativa das histórias, analisando as contribuições das culturas oral e escrita, diferenciando a forma de pensamento produzida por cada uma delas. A investigação lhe rendeu um livro, *A palavra do contador de história* (2005), prefaciado por Magda Soares. Entre diferentes pontos levantados por Soares nesse prefácio, ela questiona a supremacia de uma linguagem escrita sobre a oral e conclui que a partir da palavra dos contadores de histórias, na área da interação entre as pessoas, estaríamos entrando em “uma era em que escrita e oralidade se igualam, reconhecidas as particularidades e qualidades de cada uma, negadas a competição entre elas e pretensa superioridade da palavra visível sobre a palavra-som”. (apud MATOS 2005, p.xv). O segundo trabalho trata da dissertação *O rio atravessa o deserto: Considerações sobre o conto tradicional e a aprendizagem na Escola de Arte Granada*, defendida em 2012 no Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo de Julia Grillo. Ambas as autoras, assim como minha pesquisa, irão apresentar e refletir sobre a literatura oral na prática pedagógica como um caminho para desenvolver o potencial criativo dos educandos através da metáfora.

Selecionei também a tese de doutorado de Beatriz Machado *A trama e a urdidura - um ensaio sobre educação a partir do Encantamento* (2011), defendida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas do Departamento de Filosofia do Programa de Pós-graduação da USP. Essa investigação, orientada pela Professora Marilena Chauí, se propôs recuperar, entre outros elementos, as histórias de ensinamento e buscar inseri-las no contexto da sociedade e pensamento contemporâneos com a intenção de pensar um modelo pedagógico focado na singularidade e na cidadania.

Busquei, com esta apresentação de dissertações e teses que trazem a concepção dos contos que os relacionam e articulam com experiências pedagógicas, preparar o leitor para seguir nesse estudo, demonstrando que esta concepção de contos como forma de ensinamento já está presente em várias pesquisas de instituições importantes no campo da Educação e áreas próximas.

Estimo, com isto, que essa pesquisa possa revelar potencialidades de aprendizagem e de dinamização de processos identitários para além de nossos próprios objetivos. Apropriando-me das novas concepções de uma educação baseada na pedagogia da criação, aventuro-me a afirmar que, por um lado, o cinema consegue atingir com arte e maestria as diversas dimensões humanas, relacionando com intensidade as sensações conectadas ao afeto e a cognição (CARRIÈRE, 2006). Por outro lado, a arte de contar histórias permite aprofundar o laço com o passado, e ainda com nós mesmos no presente, através do exercício da imaginação, ativada quando ouvimos e vivenciamos uma história de forma sensível, imaginando outros futuros. Desse modo, confiamos que pesquisar a vivência proposta constitui uma aventura interessante em si, como experiência de aprendizagem individual e coletiva por educandos, e ao mesmo tempo, projeta possibilidades de estudo de outras formas de aprender, desaprender e (re)aprender (FRESQUET, 2010), menos atreladas às grades curriculares e menos restritas aos muros da escola.

A estrutura da dissertação segue a seguinte organização: no primeiro capítulo, discuto o pensamento curricular no Brasil, refletindo sobre o encontro do cinema com a escola pública por meio de práticas vivas. Em seguida, há o capítulo no qual discuto a relação entre cinema e educação, e também a potencialidade da literatura oral como linguagem e dispositivo para sensibilizar educandos e promover processos de reflexão críticas e criativas. No capítulo seguinte, apresento a metodologia seguida para analisar a experiência desenvolvida no projeto *A escola vai à Cinemateca do MAM* com escolas públicas, que culminou com a criação de *Minutos Lumière* pelos participantes projetadas na Cinemateca do MAM-Rio. A partir dos vários registros fílmicos e escritos, bem como das observações do caderno de campo, utilizamos a análise microgenética. A aplicação da metodologia proposta é realizada no capítulo que se segue, tendo-se priorizado o percurso de quatro educandos, um de cada escola participante. O critério de escolha levou em consideração o nível de envolvimento manifestado no conjunto das atividades propostas por parte dos educandos cujos *Minutos Lumière* foram selecionados pela equipe do CINEAD e da Cinemateca do

MAM-Rio para participar da *Mostra Mirim de Minuto Lumière*. Por fim, apresento as principais considerações que resultam desta dissertação, identificando, de forma resumida, a potências de aprendizagem produto das experiências desenvolvidas, algumas limitações e possibilidades de pesquisas futuras a partir de achados e lacunas encontrados.

2 O PENSAMENTO CURRICULAR NO BRASIL: REFLETINDO SOBRE O ENCONTRO DO CINEMA COM A ESCOLA PÚBLICA POR MEIO DE PRÁTICAS VIVAS

2.1 Problematizar a escola, a criação de práticas vivas e o pensamento curricular

Este capítulo busca problematizar o encontro do cinema enquanto arte na escola contemporânea dentro da linha de pesquisa *Currículo e Linguagem*. A possibilidade de criar práticas vivas entre a escola e a cinemateca me levou a pensar questões acerca das potencialidades da escola numa perspectiva transformadora. Concebemos **prática viva** como um ato educativo que acontece num **espaço vivo**, onde sujeitos de conhecimentos aprendem conteúdos, certamente, mas também aprendem o que não é ensinado, mas que circula no **espaço-tempo** escolar. Pergunto-me: em que medida as práticas com cinema e com literatura oral na escola promovem processos sensíveis e criativos? E como tais práticas dialogam com as teorias de currículo contemporâneas, no sentido de avançarmos em práticas e processos de aprendizagem que aumentem o engajamento e o protagonismo dos educandos? Trata-se, portanto, de pensar como as produções contemporâneas sobre currículo abordam e fornecem subsídios teóricos para uma pedagogia da criação e suas experiências criativas no espaço escolar.

Um argumento central da dissertação, que considero um importante desafio das escolas públicas brasileiras, se refere aos limites do processo de aprendizagem ao longo dos Ensinos Fundamental e Médio, em especial quando levamos em conta a necessidade de enfrentarmos o *apartheid educacional* e conduzir cidadãos na construção de sociedades democráticas (SILVA, 1993). Em parte este problema decorre da inexistência de um apoio ao aprendizado pelas famílias marcadas pela vulnerabilidade social, ou seja, pela existência de pais de baixa escolaridade que dedicam boa parte de seu tempo ao trabalho e deslocamento para o mesmo e, desta forma, encontram-se muitas vezes ausentes da rotina escolar de seus filhos. Por outro lado, a escola e os educadores nem sempre dispõem de propostas adequadas para manter o interesse dos educandos pelos conteúdos oferecidos, em práticas pouco criativas e distantes das vidas dos educandos (GOMES, 2004).

Trata-se, portanto, de uma tarefa extremamente complexa. Dois elementos dessa complexidade envolvem o interesse pelo aprendizado e, vinculado ao primeiro, sua conexão com aspectos significativos do espaço-tempo escolar e das histórias de

vida dos estudantes. Ou seja, para que os educandos da rede pública não sejam excluídos do processo formal de educação, vulnerabilizando ainda mais sua situação social, considero importante pensar contextos de aprendizagem que promovam sua inclusão educacional e social como sujeitos ativos dentro da rede escolar (SILVA, 2007).

O desinteresse da criança em relação ao estudo, bem como a atual prática educacional hegemônica que propicia a manutenção do *status quo*, como afirma Gabriel (2008), contribui para agravar as assimetrias sociais, ainda que provendo uma escolaridade expandida. Levando-se em consideração este discurso, o problema específico focado nessa pesquisa parte da premissa de ser possível e necessário desenvolver processos sensíveis e criativos no espaço-tempo escolar por meio de atividades artísticas que permitam o diálogo com formas mais flexíveis de pensar a escola.

Para isso, nessa pesquisa fica explícita a aproximação de três espaços, quais sejam, a universidade, a escola e a cinemateca, tendo a universidade o papel de mediar e fornecer conexões, referenciais, elementos e técnicas para o florescer de uma prática viva. Em nosso caso, sugerimos articulação da experiência do cinema com a prática pedagógica da literatura oral. Entendemos a escola como um espaço vivo dentro do qual sujeitos de conhecimentos, desejos, crenças, afetos e ideias vivem plenamente. Certamente, ela não é habitada apenas como lócus de transmissão de conhecimentos, mas também aprendendo o que não é ensinado, desaprendendo preconceitos, ressignificando valores, algo do invisível que circula no espaço-tempo escolar (FRESQUET, 2010).

Tendo por foco a reflexão sobre práticas vivas na escola e visando uma relação escolar de cultura cinematográfica e literatura oral que seja inerente à construção de um currículo contemporâneo, busquei brevemente, neste capítulo, cotejar tais questões com o pensamento curricular brasileiro, suas origens históricas e correntes que marcam o debate contemporâneo sobre currículo e escola no Brasil. Dentre os vários autores com influências expressivas nesse campo, dois autores serão especialmente focadas neste capítulo: Antônio Flávio Moreira e Elizabeth Macedo, pois suas contribuições foram fundamentais para o processo reflexivo que desenvolvo. Eles abordam temas centrais de um campo híbrido e de grande complexidade, promovendo debates acerca da história intelectual na área.

2.2 Entre o eficientismo e o progressismo: origens históricas das teorias do currículo no Brasil

Lopes e Macedo (2011) encaminham as discussões acerca dos sentidos do currículo em diferentes teorias, iniciando nos anos de 1910, quando surge uma preocupação com a eficiência da escola para a socialização do jovem de modo a atender ao modelo industrial da sociedade americana. A partir do comportamentalismo na Psicologia e do taylorismo na Administração Científica, desenvolve-se o movimento do eficientismo, o qual defende um currículo dito “científico” associado à administração escolar, fundamentado em conceitos de eficiência e economia. Desse modo, a escola e o currículo passam a ser importantes instrumentos de controle social.

Nesse mesmo período, o progressivismo, cujo principal representante é John Dewey, se contrapõe ao uso do eficientismo no controle da elaboração de currículos oficiais, defendendo que o foco do currículo deveria ser a experiência da criança como forma de superar o desinteresse do educando em relação à escola, constituindo-se como uma teoria curricular única que pensa a aprendizagem como um processo contínuo em construção e não como preparação para vida adulta (DEWEY, 2002).

John Dewey, um importante referencial teórico desse estudo, foi um filósofo e pedagogo norte-americano, reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica do Pragmatismo. Esse pensamento foi acusado de elaborar uma filosofia de ação puramente, porém seus defensores alegam referir-se igualmente a uma filosofia do pensamento e do sentimento, “uma avaliação de meios e fins por suas condições e consequências na experiência” (KAPLAN, 2012, p.9). Na visão de Kaplan, qualificar a filosofia da arte de Dewey nos conceitos do pragmatismo vulgar não é apropriado, pois tal concepção sequer poderia interessar-se pela arte. Dewey concebe a arte como central para as preocupações filosóficas e explicita a importância da conciliação das atitudes das ciências práticas com a apreciação estética contemplativa. Esses princípios foram assumidos por diferentes educadores escolanovistas, como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, e estão na base de importantes reformas educacionais ocorridas posteriormente no Brasil.

Em 1948, por exemplo, foi criada a Escolinha de Arte do Brasil, que desempenhou um papel de destaque no desenvolvimento do ensino de arte no País, a qual recebeu o apoio de diferentes intelectuais brasileiros, como o educador Anísio Teixeira e a psiquiatra Nise da Silveira, criadora do Museu do Inconsciente, no Rio de Janeiro (FASANELLO & PORTO, 2012).

Contudo, foi em 1949 que a teoria curricular produziu a mais duradora resposta à discussão sobre a seleção e organização de experiências e conteúdos: a racionalidade proposta pelo norte-americano Ralph Tyler, fruto da articulação das abordagens eficientistas com o pensamento progressista. Já no Brasil, com a abertura política dos anos 50, ao mesmo tempo em que efervescia o Cinema Novo, a Bossa Nova e o movimento concretista, a educação brasileira proclamava a Lei de Diretrizes e Bases, e Paulo Freire elaborava sua abordagem antropológica que teria grande repercussão posteriormente (BARBOSA, 1988).

Apesar das discussões de caráter progressista anteriormente apontadas, e diante do período sob o regime autoritário, a produção sobre o currículo no Brasil foi construída até 1980 com base, principalmente, na transferência instrumental de teorizações americanas de viés funcionalista. Com o início da redemocratização do país e o enfraquecimento da Guerra Fria, ganharam novamente força questionamentos curriculares influenciados por tendências marxistas. Por exemplo, a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia do oprimido de origem freireana, que tentaram obter hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política.

Consequentemente, na década de 1990, o campo da elaboração e pesquisa sobre currículo passou das tendências psicologizantes para a valorização das sociológicas, em especial as que pensavam o currículo como espaço de relações de poder. Dentre seus autores de maior relevância citados, podem ser mencionados autores como Marx, Gramsci, Bourdieu, Lefévre, Habermas, Bachelard, Apple e Giroux, além do próprio Paulo Freire. No campo acadêmico, em diálogo com áreas das Ciências Sociais e Humanas, esses autores questionavam o currículo em sua relação com o conhecimento científico, o saber popular, a seleção de conteúdos, superação das dicotomias entre conteúdo e vida, emergindo assim a compreensão do Currículo como constructo teórico complexo e multirreferencial (LOPES & MACEDO, 2010).

2.3 Uma breve contextualização política da educação na era pós-militar

Antes de prosseguir, é importante refletir sobre as consequências do regime militar e as permanências de padrões discriminatórios que, segundo o professor Luiz Antônio Cunha (1995), com quem cursei a disciplina *Educação Brasileira* durante o mestrado, sobrevivem em nossa sociedade capitalista e influenciam a educação, bem

como da importância das forças sociais e políticas do privatismo no Brasil que impedem vários avanços.

Segundo esse autor, um dos problemas principais que ainda permanece se refere ao padrão de gestão da rede pública escolar, que frequentemente muda com os novos governos a cada quatro anos, com diferentes prioridades, planos de carreira e propostas curriculares, impossibilitando sua avaliação, já que seus efeitos tendem a se materializar muitos anos depois do ato pedagógico. Isto impede que os efeitos positivos das políticas educacionais se somem umas às outras, o que de certa forma promove desconfiança nos professores diante das mudanças que lhes são apresentadas a cada início de gestão, dificultando que se aceite até mesmo as políticas educacionais vistas como mais apropriadas. Esse padrão de administração tem como base o eleitorismo, que busca políticas de impacto capazes de trazer resultados nas urnas, bem como o experimentalismo pedagógico, resultante do entusiasmo com propostas anunciadas como capazes de resolver os problemas educacionais, muitas vezes estendidas apressadamente para o conjunto da rede (CUNHA, 1995).

Conjuntamente, o desaparecimento dos partidos de esquerda durante o governo militar permitiu que a Igreja Católica e o corporativismo permanecessem numa posição de destaque, o que reforçou o privatismo e o comunitarismo como vetores importantes nas lutas de professores, funcionários e estudantes em defesa de seus interesses enquanto categorias, limitando fortemente a possibilidade de se definirem e implementarem projetos pedagógicos que não fossem os do interesse imediato da comunidade escolar ou universitária. Isso influenciou o processo de organização de sindicatos, buscando o apoio de toda a sociedade para suas reivindicações salariais e outras, para o que tem incluído em sua plataforma a defesa da escola pública, gratuita, democrática e de qualidade (CUNHA, 1995).

Existem consequências contraditórias deste processo do debate político no campo da educação pós regime militar. Se, de um lado, a agenda política da educação se focou na necessidade da valorização salarial de professores e de processos de ampliação do acesso à rede escolar pública como estratégia de enfrentamento das desigualdades sociais, de outro o debate sobre a qualidade dos processos de aprendizagem e sua relação com a formação deixaram de ser priorizados num primeiro momento. Talvez isto explique a relativa escassez de trabalhos acadêmicos deste período, como apontado no capítulo de introdução, sobre temas de interesse desta dissertação, como a pedagogia da criação e as articulações entre arte e educação.

Para Silva e Porto (2012)⁸, o reconhecimento da educação de qualidade como direito de todos vem se consolidando no campo das políticas educacionais nas décadas de 1980, 1990 e 2000 decorrente do movimento em defesa da redemocratização do País e da sociedade, principalmente com a elaboração e promulgação da Constituição de 1988 e da LDB/1996.

No entanto, as autoras ressaltam que pesquisas como a de Gilda Araújo da UFES, mostram que,

[...] se houve um grande avanço na ampliação do acesso ao ensino fundamental para a população em idade de 7 a 14 anos, por outro lado, a qualidade da educação expressa pelo ensino e aprendizagem não apresentou o mesmo desempenho, devido às persistentes reprovações e evasões, provocando distorções/defasagens idade-série (SILVA e PORTO, 2012, p. 479).

Nessa perspectiva, produziram-se discursos e ações de organização da escolaridade em ciclos e progressão automática, buscando democratizar o acesso ao Ensino Fundamental e possibilitar ao educando uma educação de qualidade. Além disso, nas duas últimas décadas, novos temas, questões sobre gênero, sexualidade, preconceito e discriminação, começam a transpassar o debate dos processos educativos no Ensino Fundamental. Temáticas essas que emergem a partir das reivindicações, no âmbito das lutas dos movimentos sociais, de ampliação e concretização de direitos fundamentais.

No entanto, concordo com as autoras, esses estudos nos mostram que o quadro da educação no Brasil ainda merece maior reflexão:

[...] faz-se necessário superar não apenas os processos endógenos dos padrões pedagógicos, mas priorizar a educação na sua essência. Isso se reflete também na profissionalização e na valorização docente, o que implica a melhoria da qualificação inicial e continuada e das condições de trabalho, além de salário digno dos(as) professores(as) (SIVA & PORTO, 2012, p. 479).

Portanto, percebo a emergência de buscar alternativas para sua transformação, o que implica apreender o processo em aspectos históricos, sociais e políticos, como também cognitivos e afetivos. Alternativas realizadas ou em andamento nos sistemas educacionais tendo em vista à melhoria da qualidade da educação vêm acontecendo

⁸ Nesse texto, as autoras apresentam um balanço da produção científica de temáticas de ensino fundamental e alfabetização em 22 artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep) no período de 1998 a 2011. Elas tiveram como objetivo identificar as tendências e as características dos estudos e a relação com o contexto social, econômico e político do país nessas décadas.

por meio de diversas experiências. Porém, até que ponto tais alternativas estariam baseadas em uma educação voltada para a formação integral do educando na perspectiva de humanização? (SILVA & PORTO, 2012). Julgo, portanto, ser importante à escola pensar suas práticas, considerando os interesses dos educandos em consonância com a necessária transformação da própria sociedade.

2.4 Visões críticas, pós-estruturalismo e hibridismo: autores e debates contemporâneos sobre o pensamento curricular no Brasil

Neste tópico, caracterizo algumas vertentes e autores significativos dos debates teóricos sobre currículo nos últimos 20 anos, os quais contribuem para compreender bases teóricas relevantes para esta dissertação.

As discussões sobre o pensamento curricular no Brasil nos últimos anos, as teorias e as propostas tendem a ser marcadas pela hibridização (LOPES & MACEDO, 2010). Uma das principais marcas desse hibridismo é o entrelaçamento entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica que evidenciam o ser humano como sujeito histórico e social, a valorização do conhecimento como produtor do sujeito crítico e autônomo, a constituição discursiva da realidade e a relação entre saber e poder. O currículo passou a se constituir como um campo intelectual no qual intervêm diferentes atores sociais que legitimam distintas concepções epistemológicas e sociopolíticas, influenciando a seleção de disciplinas, conteúdos e métodos educacionais. Com isto, Lopes & Macedo (2010) qualificam esse campo como híbrido e identificam como principais grupos de orientações curriculares em fins do século XX a perspectiva pós-estruturalismo, o currículo em rede, a história do currículo e a constituição do conhecimento escolar.

Na perspectiva pós-estruturalista, Tomaz Tadeu da Silva (1993) incorpora as contribuições principalmente de autores franceses como Bourdieu, Foucault, Derrida, Deleuze e Guatari. Inicialmente, Silva focaliza os processo de seleção, organização e distribuição dos currículos escolares e a dinâmica de produção e reprodução da sociedade capitalista, para depois relacionar teorizações críticas e pós-modernidade, sugerindo que há continuidades e rupturas entre ambas. A continuidade se daria basicamente a partir da superação da dicotomia entre conhecimento científico e conhecimento escolar. Já quanto às rupturas, o pós-estruturalismo amplia a questão das relações de poder, centralizada pela política e pela economia, para outras dimensões como as de gênero, étnica e sexual, enquanto a teorização crítica defende a

supremacia da razão, do progresso e da ciência, além da importância das contradições e conflitos das classes sociais como elemento central de transformação social.

Além disso, para o pós-estruturalismo, a linguagem constitui a realidade dentro de um contexto sócio histórico, não existindo discursos falsos ou verdadeiros tal como proposto pelo estruturalismo marxista do francês Louis Althusser, mas apenas discursos diferentes que sustentam currículos e relações de poder, dentro da perspectiva assumida por Foucault. Esse pensamento defende a ideia de uma subjetividade fragmentada e contraditória, pondo em dúvida a concepção do educador como ser iluminado e neutro. Nesse sentido, as teorias críticas podem se constituir num discurso conservador por não conseguirem avançar na compreensão das relações de poder para o interior das práticas e da micropolítica no espaço-tempo escolar (LOPES & MACEDO, 2010).

Por outro lado, o pós-estruturalismo também pode ser compreendido em suas limitações, por levar a micronarrativas relativas que podem ignorar as estruturas econômicas e políticas que mantêm dominações, desigualdades, assimetrias e cerceamentos nos processos de aprendizagem, que, dessa forma, deixam de ser criativos e emancipatórios. Portanto, para as autoras, torna-se indispensável manter na proposta curricular o vínculo entre o saber, a política, a regulação social e a epistemologia social estabelecendo articulações entre ambas as vertentes teóricas, permitindo, dessa forma, romper com a rigidez das visões críticas, ao mesmo tempo em que se mantém certa vigilância diante das tendências fragmentadas, e por vezes acrílicas, de abordagens pós-estruturalistas.

Seguindo tal linha, Silva (1993) apoia-se em Foucault para demonstrar que todas as relações humanas são relações de poder, e que a linguagem constitui o sujeito e legitima as orientações sociopolíticas de um dado contexto. Ele ressalta que não existe sujeito autônomo e nem o saber como fonte de libertação, mas sim uma constante luta contra posições de poder numa permanente desconstrução das dicotomias que separam teoria e prática, sujeito e objeto. No currículo como proposta pedagógica, esse processo se expressa pela defesa de uma ação lógica do conhecimento por uma linguagem coerente que torna esse currículo aparentemente neutro e transparente, portanto, mais eficiente. Contudo, segundo o autor, o currículo entrelaça o saber e o poder, sendo produto e determinante das identidades sociais e se objetiva por meio de uma linguagem comprometida como contexto social.

Seguindo outra vertente relevante, a partir da metade dos anos 1990 as autoras Nilda Alves e Regina Leite Garcia, dentre outros pesquisadores do currículo no Brasil inspirados na linha francesa, centralizaram no cotidiano e na formação do professor a origem de uma proposta curricular como rede de conhecimento e de relações humanas. Tal concepção proposta de rede articula a formação acadêmica, a ação governamental, a prática pedagógica e a ação política. Essas autoras pregam a superação do enfoque disciplinar, vista como a que trata áreas específicas e isoladas do saber, e que constitui a base do currículo tradicional. Elas defendem o princípio de eixos curriculares como espaços coletivos que criam campos interdisciplinares. Nessa perspectiva, as disciplinas passam a funcionar como uma espiral de complexidade crescente que integra o saber e o cotidiano.

Diante do reconhecimento da crise generalizada no mundo moderno, defendeu-se maior horizontalidade e criatividade, o conhecimento como composto rizomaticamente. Tal concepção parte da ideia de ser cada vez mais difícil definir o que constitui conhecimento diante das transitoriedades e do ritmo intenso das mudanças no âmbito de novas áreas e mesmo da cultura ocidental. Com isso, há uma revalorização do espaço social como construção cotidiana do conhecimento e das relações de poder, como múltiplos contextos que constituem o sujeito e suas práticas de formação, atuação e sobrevivência (LOPES e MACEDO, 2010).

A partir do final da década de 1980, os estudos sobre conhecimento escolar e currículo no Brasil também foram fortemente influenciados pelos trabalhos de cunho político de Michael Apple e Henry Giroux. Influenciados por tais autores, a partir dos anos 1990 os trabalhos de Antônio Flávio Moreira tornaram-se uma referência na discussão sobre conceitos e práticas do campo curricular, liderando algumas pesquisas sobre o tema enfocando a constituição das propostas de currículo no país, as influências internacionais e as intencionalidades políticas. Moreira (1990) argumenta que a concepção de currículo como texto político no Brasil convive tanto com o viés psicologizante quanto com a flexibilização e o controle. Para este autor, o pesquisador e o professor devem ser compreendidos como intelectuais capazes de questionar, aceitar e ou recusar os modelos curriculares existentes, ainda que, em seus trabalhos, apareça certa preocupação com a preservação da especificidade de cada disciplina e sua dimensão utilitária da proposta curricular atual. Numa visão ampliada, a definição ou redefinição do currículo, teoria e prática termina por desenvolver-se

com a contribuição de vários campos do saber que ultrapassam a área educacional e entram nas discussões sobre a cultura e os projetos sociais mais amplos.

O debate sobre currículo apresentado neste tópico revela tensões sobre o papel dos sujeitos e de uma pedagogia da criação, mas tendências híbridas construídas nas últimas décadas apontam para um importante diálogo entre o papel social da escola e necessidade de serem construídas práticas pedagógicas que permitam a emergência de práticas mais criativas e autônomas sobre do sujeito educando em seu processo de formação. Nesta perspectiva, o cinema como arte surge como dispositivo de especial potencialidade no campo da educação brasileira.

2.5 Diálogo, cultura e arte: pistas para pensarmos práticas vivas no tempo e espaço escolar

Por isso, considero importante contextualizar algumas demandas políticas e culturais de um currículo contemporâneo, focando numa discussão pedagógica sobre cinema e educação que se aproxime de nossa experiência. Nesse sentido, conceber o espaço escolar de hoje como um “espaço de enunciação onde discursos são produzidos e negociados” (GABRIEL, 2008, p.229) passa a ser uma questão de poder simbólico. Considerando que toda a forma de poder é habitualmente a expressão de uma desigualdade de recursos, a noção de capital para Bourdieu (2010) me fez pensar o papel de cada pessoa ou grupo em suas interações. Esse reconhecimento permite compreender que um diálogo legítimo implica em superar desigualdades que impedem formas de comunicação eficazes a respeito do que se conta na definição e solução de problemas. O que remete a Paulo Freire (2002) quando discute as contradições nas relações opressor/oprimido e a teoria da ação dialógica. Da mesma forma, Freire considera não somente as relações de poder entre opressor e oprimido, mas também certas ações nos processos ditos participativos no âmbito da educação podem promover desigualdades, caso estas não sejam reveladas e trabalhadas. O autor ainda destaca a importância desses processos serem construídos através de práticas que propiciem espaços de experimentação e criação com o intuito de instigar a autonomia. Deste modo, lemos abaixo:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. [...] Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (FREIRE, 1997. p. 119-120).

De certa forma, reconheço a escola como potencialidade para a construção de sujeitos mais autônomos através do caminho da arte na educação, sendo a vivência com a literatura oral e a elaboração do *Minuto Lumière* como dispositivos para experiências sensíveis de construção da autonomia, simultaneamente com processos de reflexão sobre o próprio espaço escolar. Como veremos mais a frente, nossa aposta reside em pensar de que maneira a sensibilização para o uso de metáforas e as escolhas, disposições e ataques – os três elementos que Bergala (2008) considera como “elementos mentais” do gesto de criação – vivenciados pelos educandos, podem instaurar processos criativos, críticos e reflexivos. Tais processos estão na base tanto da autonomia como de processos mais dialógicos e democráticos, na medida em que possibilita descobrir diferentes visões dentro de um mesmo espaço, nesse caso o escolar.

Nessa perspectiva, a cultura, de caráter universal, é posta em questão por sociedades que se mostram multiculturais. Moreira (2008) defende a contribuição do currículo para a construção de um mundo que aceita as diferenças, mas combate as desigualdades sociais e econômicas. Como referenciei anteriormente, estudos recentes do campo do currículo no Brasil tratam a cultura como sistema de significação e de representação, sendo possível compreender suas manifestações num mesmo espaço social como um híbrido de representação.

Nesse sentido, reconhecer o currículo como construção cultural me aproxima da perspectiva teórica que entende o currículo como 'espaço-tempo de fronteira' (MACEDO, 2006). Um currículo que expressa processos de mediação realizados na atribuição de sentidos aos saberes construídos (MONTEIRO & PENA, 2011). Segundo estes autores, o currículo possui capacidade de mediação através de um contínuo processo de significados afirmados, questionados, negociados e fixados.

As questões trazidas pelos autores que tratam de currículo propiciam elementos para uma reflexão já existente em nosso grupo de pesquisa, *Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica*, e que envolve a discussão sobre qual a melhor forma do cinema entrar na escola. Por um lado, a concepção que entende o currículo como espaço-tempo de fronteira, no meu entendimento, está em sintonia com a proposta desse estudo, por estabelecer possibilidades dos diálogos necessários. Por outro, o cinema como arte não pode atravessar a escola com a obrigatoriedade de uma disciplina estritamente curricular. Assim como defende Resende (2013) em seu estudo sobre a criação de um *ponto de escuta* no cinema, acredito que a experiência de *ver e*

fazer cinema na escola pode ajudar ao educando a ver e a posicionar-se a respeito do que se vê no cinema, na aula, na vida, constituindo, desta maneira, um desafio curricular para além das disciplinas.

Nesse sentido, para trabalhar outras possibilidades para além das posições que tendem a se antagonizar, e na tentativa de superar os embates entre saberes no campo do currículo, Lopes e Macedo (2011) afirmam que ele faz parte da própria luta pela produção de significado, a própria luta pela legitimação. Nesse sentido, concordam em pensar o currículo não propriamente como seleção de conteúdos ou de uma cultura, mas como produção cultural, que cria, simultaneamente, processos de resignificação da resistência e da emancipação. As autoras defendem que não há um projeto emancipatório único: há, sim, “múltiplas demandas particulares da diferença, em contextos diversos, que disputam a possibilidade de se constituírem como um projeto emancipatório” (LOPES E MACEDO, 2011, p. 182).

Dentro do campo do currículo, identifico, ainda, outras contribuições cujas referenciais provêm de autores da área de filosofia e sociologia. Busco desenvolver um pensamento sobre currículo percorrendo o caminho formado pelo encontro desses autores, entre os quais Boaventura de Sousa Santos (2006), cientista social português, para quem, assim como para Macedo (2006), deve-se pensar a emancipação sem uma teoria geral de emancipação. Sousa Santos desenvolve seu trabalho teórico buscando avançar na compreensão crítica das sociedades capitalistas contemporâneas através do resgate e legitimação de epistemologias do “Sul”, invisibilizadas pelo “Norte” com sua cosmovisão europeia colonizadora e instrumental. Ele aponta, igualmente, para a relevância da criatividade tanto em processos sociais, como educacionais e de construção de conhecimento.

Nesse sentido, a proposta de Bergala (2008) se afina a essa crítica ao modelo hegemônico como também busca promover alternativas para a escola, quando afirma que

[...] na pedagogia é preciso evitar tomar como critério “aquilo que funciona, e que nunca é uma avaliação suficiente, pois a globalização funciona, o comércio funciona, a mídia funciona, a divisão do trabalho funciona, a demagogia funciona, mas é mesmo isso que queremos transmitir e reproduzir?” (2008, p. 27).

Para além de transmissão e reprodução de conhecimentos, no caso do cinema, concordo com Bergala, que o mercado cinematográfico hegemônico oferece “à maioria das crianças, são mercadorias culturais rapidamente consumidas, rapidamente

perceíveis e socialmente obrigatórias” (BERGALA, 2008, p. 27). Essas contribuições nos ajudam a refletir um aspecto dessa pesquisa que se refere às condições de produção de diálogos na construção de saberes e práticas vivas, diálogos esses que incluam a singularidade dos educandos. Acredito que nossa proposta possibilite a emergência de tais práticas através da sensibilização e desenvolvimento dos sentidos que ocorre na experiência de criação, *Minuto Lumière*, realizada no projeto *A escola vai à Cinemateca do MAM*.

Bergala (2008), em sua hipótese-cinema como hipótese de alteridade, introduz o cinema como espaço de criação, numa relação pedagógica desenvolvida no diálogo permanente com e entre os envolvidos. Assim como para Bergala, o diálogo, objeto da preocupação de diferentes autores, corresponde também a um dos objetivos nucleares da proposta de Sousa Santos (2006). Sua proposta caminha em direção oposta à epistemologia moderna centrada na racionalidade científica restrita, também denominada por ele de epistemologia da cegueira, a qual “[...] exclui, ignora, silencia, elimina e condena à não existência epistêmica tudo o que não é susceptível de ser incluído nos limites de um conhecimento que tem como objetivo conhecer para dominar e prever” (SOUSA SANTOS, 2006, p. 49).

Para confrontar tal posição, Sousa Santos propõe um pensamento baseado no que ele chama de conhecimento emancipação e na ecologia dos saberes, buscando ativamente “o que, no real dado, esconde o real suprimido” (SANTOS, 2006, p. 338), onde a inclusão se dá tanto por critérios de igualdade, como por critérios de diferença. Segundo ele, a busca pela igualdade se legitima quando a desigualdade inferioriza; e o exercício da diferença é fundamental quando a imposição de certa forma de igualdade descaracteriza os sujeitos pela perda de referenciais identitários. Em termos sociológicos e políticos, processos dialógicos emancipatórios estão na base de uma globalização contra hegemônica, ou seja, um conjunto vasto de redes, movimentos sociais, políticas e culturas que se opõem às concepções de desenvolvimento mundial único, ao mesmo tempo em que propõem concepções alternativas centradas nas lutas contra a exclusão social e na manifestação de múltiplas e legítimas formas de saberes e práticas (SANTOS, 2006).

Considero estas reflexões importantes para pensar o campo do currículo, já que a escola sofre efeitos visíveis do processo que vem ocorrendo em diferentes esferas sociais. Segundo Macedo (2006), esse processo de absorção da emancipação pela

regulação e imposição de padrões culturais é marcante em diferentes esferas do social, entre eles

[...] a relação entre a escola e o mercado de trabalho, a colonização do conceito de cidadania por práticas de mercado, a disciplinarização dos currículos, a sobrevalorização das ciências em detrimento das artes são exemplos, entre tantos outros, desses efeitos (p. 291).

Nesse sentido, também no âmbito da escola, Bergala (2008) afirma que

[...] existem grandes princípios gerais na pedagogia das artes: reduzir as desigualdades, revelar nas crianças outras qualidades de intuição e sensibilidade, desenvolver o espírito crítico. No entanto, esses princípios se contrapõem à experiência pedagógica concreta dos que estão ligados à prática e se sentem encurralados às resistências da hierarquia e as dificuldades encontradas na sala de aula, que cada qual tenta resolver pragmaticamente. Portanto, o que mais faz falta, nessa área, é um pensamento tático que esteja convencido dos grandes princípios que os guiam e que estejam atentos para as dificuldades de tradução real dessas ideias gerais na prática pedagógica (p. 26).

Nessa mesma perspectiva, retomo Macedo (2006) partindo do conceito de currículo como um espaço-tempo de fronteira, quando afirma que é preciso criar formas de tradução em que se pode viver de múltiplas formas. Isto se articula com o que propomos para a escola, de se tornar um espaço de criação para se apropriar de novas ideias, onde os professores abrem suas aulas para arte, assim como abrem-se eles próprios a outra forma e de dialogar com seus educandos na relação pedagógica.

Podemos entender os espaços potenciais de tradução, assim como de intervenção e resistência, como o lócus da constituição de estratégias que habitam a conjuntura, o que nos leva a uma das noções fundamentais para compreendermos o pensamento de Sousa Santos, associado à noção de incompletude. Base para a própria realização de processos dialógicos, a incompletude também pode ser relacionada à legitimidade e à singularidade de diferentes expressões do conhecimento. Para ele, esse constante aprofundamento da consciência da incompletude e do diálogo promove a autorreflexão e permite a articulação entre diferentes saberes e culturas. Essa transculturalidade, possibilitada por diálogos por vezes repletos de estranhamentos e tensões, resulta do reconhecimento das construções próprias e alheias enquanto bases de transformação social que podem criar modos supostamente mais ricos, democráticos de convívio.

Aproximando o tema do diálogo e do currículo, Moreira (2010) contribui com essa discussão já no campo da Educação, afirmando que o diálogo

[...] é eticamente defensável e, embora permeado por tensões e conflitos, pode ser desenvolvido pelos sujeitos que, coletivamente, constroem as escolas e os currículos. Tempo e espaço apropriados ao desenrolar das aproximações e dos diálogos, capazes de ensinar a promoção de atividades que articulem saberes e indivíduos, precisam ser garantidos pelos que respondem pela gestão dos sistemas e das unidades escolares (p. 201).

Para isso, concordo com o autor que cabe à escola esforçar-se por promover o diálogo entre as diferenças, buscar se transformar em um espaço de crítica cultural, em um espaço de questionamento do existente e se consolidar como espaço de construção e reconstrução de conhecimentos. Para que essa condição seja estabelecida, é preciso que a escola se abra de forma ampla no sentido criar oportunidades de acesso e práticas voltadas às ciências, às artes e aos novos saberes que possam envolver outras lógicas (MOREIRA, 2008). Portanto, o desafio encontra-se na abertura e no encontro entre linguagens e interações, buscando conhecimentos sem abrir mão do aprofundamento, da sistematização e do rigor. Ou seja, a escola “precisa considerar o educando em suas diferentes dimensões sem, contudo, secundarizar o intelecto e a aprendizagem” (MOREIRA, 2008, p. 106).

Nesse contexto, Moreira (2010) resgata a importância dos trabalhos de John Dewey, preocupado em construir as bases filosóficas de uma educação democrática na sociedade moderna. Em 1902 Dewey publicou *A criança e o currículo*, em que contestava a educação centrada em conteúdos curriculares da época, e propunha o desenvolvimento da criança de uma forma mais livre. Segundo Eisner (1991), esse pensamento impactou educadores, e algum deles acabaram por corrigir em excesso a rigidez da escola tradicional.

No Brasil, como já indicado antes, Dewey inspirou o movimento brasileiro da Escola Nova, que ficou depreciativamente conhecido como ‘escola-novismo’ por ser considerada uma proposta que valorizava em excesso a liberdade, sem orientar as crianças na escola. Tal concepção, em verdade, parte de uma premissa equivocada, pois o que Dewey propôs foi uma nova maneira de se trabalhar em educação, e não o que passou a ser difundido como o primeiro objetivo de ensino, o conceito de criatividade, associado à espontaneidade (BARBOSA, 2001).

Neste sentido, Moreira (2010) afirma que devemos à Dewey a importância de fazer da experiência do educando o ponto de partida de toda aprendizagem posterior.

Mas, ao mesmo tempo, propiciar o desenvolvimento ordenado das atividades escolares. Nas próprias palavras de Dewey, para quem é:

[...] essencial que os novos objetos e acontecimentos estejam intelectualmente relacionados com os das experiências anteriores, significando isto que algum avanço tenha ocorrido quanto à articulação consciente de fatos e ideias (DEWEY, 1971, p.76, *apud*. MOREIRA, 2010, p. 200).

Entretanto, para essa produção de mudanças na escola, ainda segundo Moreira (2010), torna-se necessário “... incentivar um processo contínuo de inovação, baseado na criatividade dos professores e das escolas e na sua capacidade para, de modo constante, definir, avaliar e retificar os conhecimentos básicos a serem ensinados e aprendidos” (p.203). Destaca, assim, a importância da formação da sensibilidade estética, mas não como uma visão utilitária. O autor pensa uma pedagogia estética global que confronte as divisões que separam as diversas atividades expressivas, o que vai ao encontro da proposta de Bergala (2008) ao privilegiar a arte como um impulso para se apropriar de novas ideias que transformem o contexto escolar.

Tais reflexões tiveram uma contribuição fundamental para o estudo desenvolvido aqui sobre a experiência de *ver e fazer* cinema proposta por Bergala (2008). Destaco o conceito de experiência desenvolvido por Dewey, no qual afirma que a experiência acontece continuamente, pois “a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (2012, p. 109). A discussão de Dewey permite reconhecer essa experiência de pesquisa e do pesquisador como algo vivo, que vai se entrelaçando de forma dinâmica com a fundamentação teórica da própria pesquisa em construção.

2.6 O cinema na escola como hipótese de alteridade entrelaçado ao diálogo pela incompletude

Jack Lang, ministro da educação na França em vários períodos, em 2000 lançou o projeto *La misión* de arte na educação e de ação cultural na Educação francesa. Sua hipótese sobre a questão da arte na escola foi a do encontro com a alteridade. Nesse projeto, Alain Bergala foi encarregado de pensar o cinema como forma de mobilizar os sentidos da aprendizagem de modo diferenciado das práticas de ensino realizadas no contexto escolar. Ou seja, criar uma proposta que promovesse o encontro e o diálogo com o contraste, a distinção e a diferença, elementos caros para a modernidade e aos desafios contemporâneos da educação.

Bergala (2008), a principal referência conceitual e metodológica para minha pesquisa, distingue a arte na educação do ensino artístico estrito, e afirma que “a arte não pode depender do ensino, no sentido tradicional de disciplina inscrita no programa e na grande curricular dos alunos” (BERGALA, 2008, p. 29), sob a responsabilidade de um professor especializado, sem ser restringida de uma dimensão inerente. Essa lógica disciplinar reduziria o alcance simbólico da arte e sua potência de revelação.

Esse pensamento remete-me mais uma vez a Dewey quando afirma:

Os símbolos são instrumentos com os quais prossegue com mais firmeza e extensamente por áreas inexploradas. [...] Mas isto só acontece quando o símbolo representa as experiências reais pelas quais o indivíduo já passou (DEWEY, 2002, p.172).

Para este autor, a aprendizagem é ativa: “envolve alcançar a mente, envolve a assimilação orgânica a partir do interior” (DEWEY, 2002, p. 172). O que, a meu ver, vem mais uma vez ao encontro da visão desse estudo embasado em Bergala (2008) na questão do cinema, de que a arte deve ser concebida pelo educando por meio da experiência do *fazer* e em contato com o artista. Este é entendido como corpo “estranho à escola”, já que esta instituição, segundo o autor, tem a tendência de normatizar e atenuar o encontro com toda forma de alteridade, “tranquilizando” seus agentes no sentido de reduzir atos mais criativos e autônomos. Bergala (2008), entre outros motivos, sugere que o trabalho de introdução do cinema na escola seja desenvolvido em regime de contraturno, pois isso aumentaria a chance das atividades ocorrerem dentro de espaço mais livre e não normativo.

Para Bergala, a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta por outros meios além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso. E, para que tal processo ocorra, o autor aposta numa atividade artística extracurricular (FRESQUET & NANCHERY, 2012) na qual o professor de qualquer disciplina se engaje pessoalmente, podendo se articular a estudantes ou profissionais de cinema que busquem trazer suas competências cinematográficas para a escola.

Com relação ao que aponta o autor acerca da lógica disciplinar hegemônica, ousou inferir que a escola tem dificuldades em receber o cinema como algo distinto, ao mesmo tempo em que ela representa hoje, para a maioria das crianças e jovens, o único espaço onde esse contato com a arte pode se dar. No entanto, acredito que esse encontro deve acontecer de forma simultaneamente lúdica e engajada, contrapondo-se ao pensamento unicamente lógico produtivo da sociedade atual e de mercado.

Resgatando o trabalho de Moreira (2010), este se preocupa em colocar o currículo a favor do processo de formação de novas identidades através de diálogos permanentes impulsionados por inovações pedagógicas.

Um exemplo sobre a riqueza da experiência do cinema na escola aparece quando apreciamos a proposta estética do cinema do diretor iraniano Abbas Kiarostami⁹, o qual se aproxima, em minha concepção, da proposta de Bergala. Ela permite ao espectador participar do processo criativo da obra justamente pela incompletude das imagens. Por esse seu caráter incompleto, sua obra pode ser pensada a partir de diferentes perspectivas. Citando Attar, poeta do século XII e autor do livro *A Linguagem dos pássaros* e iraniano como Kiarostami, o entendimento pode chegar de forma singular para cada um: “Existem diferentes maneiras de cruzar esse vale, e todas as aves não voam iguais” (ATTAR, 1987, p.194).

Existe um filme em especial de Kiarostami que traduz essa ideia: *Onde Fica a Casa do Meu Amigo?* (1987). No filme, uma criança descobre que pegou o caderno de seu amigo por engano e, sabendo do possível castigo que o professor aplicaria ao amigo pela impossibilidade de completar o caderno, escapa das vistas de sua mãe e parte em busca do colega. Em sua busca incompreendida por muitos, encontra-se com moradores, vivencia partes do dia-a-dia deles e situações das mais diversas num contexto que envolve os espectadores. O cinema, neste filme, pode representar uma possibilidade de fazer uma experiência da intensidade do mundo, desse mundo que, como nos diz Migliorin (2010), se captura pela câmera. Enuncia uma disponibilidade necessária para a aventura sensível, possibilitando o contato de cada pessoa com sua própria história e o processo de adquirir uma intimidade consigo e com outros. Essa experiência estética na qual nos lançamos pelo cinema nos envolve e se conecta à concepção de arte como algo intrínseco ao ser humano, no sentido proposto por Dewey, uma relação “... tão estreita que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção” (2012, p.131). Ou seja, uma prática viva que promove o diálogo em outros termos.

Seja Bergala por meio do cinema, Boaventura na busca das reinvenções emancipatórias do sujeito social, ou ainda Kiarostami pela incompletude que nos entrelaça na trama vivida pelos personagens, todos propõem uma realidade

⁹ Trata-se de um cineasta iraniano que tem seus filmes citados repetidamente por Bergala (2008) como uma referência de cinema como arte. Trechos de um de seus filmes fazem parte de uma das atividades realizadas em minha pesquisa.

reconstruída a partir da intervenção ativa da imaginação do espectador, do sujeito individual e coletivo, difundindo uma nova lógica de olhar, um olhar que renuncia à vontade do controle absoluto para um fluir de interações. Como nos diz Comolli (2008, p. 10), o fato de que o cinema tenha se tornado em nossa sociedade um importante modo do “poder de mostrar, não nos impede de perceber seus próprios limites, de designar o não visível como a condição e o sentido do visível”, de se opor, dessa forma, ao postulado de uma visibilidade generalizada.

É justo o cinema, uma arte da visão, que nos revela os limites do poder de ver, corroborando com Maturana & Varela¹⁰ (2010) quando nos diz que toda forma de ver é, simultaneamente, uma forma de não ver. Estes autores, que partem inicialmente da Biologia para propor uma epistemologia do conhecimento capaz de romper fronteiras tradicionalmente rígidas entre as ciências biológicas e humanas, me dão mais uma contribuição para entender a importância de introduzir novos e ampliados olhares sobre o espaço- tempo escolar a partir de formas sensíveis de articulação entre o pensar, o fazer, o sentir e o produzir conhecimento. Maturana & Varela (2010) afirmam que tendemos a viver num mundo de certezas, em que acreditamos que as coisas são somente como as vemos, sendo essa nossa situação cotidiana nossa condição cultural.

O núcleo da argumentação dos autores é formado por duas linhas. Uma afirma que o conhecimento não se limita ao processamento de informações vindas de um mundo anterior à experiência do observador, sendo esta sempre fundamental na forma de olhar a realidade, complementando o pensamento de Comolli (2008) apresentado anteriormente, em que as pontes entre o visível e o não visível são sempre realizadas por alguém. Nesse sentido, a questão da autonomia e do poder emerge justo quando este alguém não é o próprio sujeito, mas outro que, sem diálogo, impõe sua visão.

A outra linha de argumentação sustenta que os seres vivos são capazes de produzir seus próprios componentes ao interagir com o meio: “vivem no conhecimento e conhecem no viver”¹¹. Portanto, os seres humanos não podem se limitar a receber passivamente informações e comandos vindos de fora, ao mesmo

¹⁰ Biólogos que direcionam os seus interesses de pesquisa e construção de conhecimento para a compreensão da vida dos seres vivos na terra e o desenvolvimento e funcionamento do sistema nervoso. Suas pesquisas se estenderem ao âmbito social e humano.

¹¹ Mariotti, Humberto. “Prefácio”. In: Maturana, H., Varela, F.J. *A Árvore do Conhecimento*. Palas Athenas, 2010.

tempo em que, se observamos seu relacionamento com o meio, vemos que dependem de recursos externos.

Nessa busca de entender como o ser humano conhece o mundo, que os autores chamam de biologia da cognição, posso novamente reconhecer semelhanças com a concepção que Dewey formula de currículo. Na tentativa de superar os embates entre deixar o educando “entregue a espontaneidade ou sugerir-lhe a direção do exterior” (2002, p.172), Dewey afirma que

[...] a ação é resposta, é adaptação e ajustamento. Não é possível uma atividade completamente dirigida pelo próprio, porque toda atividade tem um lugar num meio, numa situação e com referência às suas condições. [...] também não é possível a imposição da verdade, [...] Tudo depende da atividade por que passa a própria mente ao responder ao que lhe é apresentada de fora (2002, p.177).

Dessa forma, o valor do conhecimento formulado se daria pela interação direta ou indireta entre o educador e o educando, por meio de atividades que permitam aos educandos realizarem-se a si próprios, “revelados naquilo que o mundo agora considera seu na ciência, na arte” (DEWEY, 2002, p. 177).

Ou seja, iluminados pelas considerações de Dewey e outros autores trabalhados neste capítulo, podemos depreender que uma prática viva é aquela em que o sujeito, ao interagir ativa e criativamente com o mundo, nele descobre sua porção. De certa forma a pedagogia da criação de Bergala e a do encantamento com a literatura oral se fundem aqui, pois é a descoberta do sentido do mundo em interação com nossos sentimentos mais profundos que nos torna não propriamente senhores do mundo, mas navegadores dele em viagens encantadas. O filme e a pedagogia da criação de Bergala representam dispositivos para que embarquemos nessas trilhas através de encontros entre escola e cinemateca, entre arte e educação.

Voltando a Maturana & Varela (2010), a experiência de qualquer coisa é legitimada de uma maneira particular pela estrutura humana. Esse encadeamento entre ação e experiência nos diz que todo ato de conhecer faz surgir um mundo ou, nas palavras dos autores, “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” (MATURANA & VARELA, 2010, p. 31).

Fazer surgir um mundo é a dimensão palpitante do conhecimento e está associado às raízes mais profundas de nosso ser cognitivo [...] E, pelo fato dessas raízes se estenderem até a própria base biológica, esse fazer surgir se manifesta em todas as ações e em todo o nosso ser. Não há dúvida de que ele se manifesta em todas as ações da vida social humana nas quais costuma ser evidente como no caso dos

valores e das preferências. Não há descontinuidade entre o social, o humano e suas raízes biológicas. O fenômeno do conhecer é um todo integrado e está fundamentado da mesma forma em todos os seus âmbitos. (MATURANA & VARELA, 2010, p. 33)

Sensibilizados com esta forma de entender o conhecer, para estes autores seríamos forçados a assumir uma atitude atenta contra a tentação da certeza e reconhecer que o mundo é um mundo que construímos juntamente com os outros. Nas palavras dos autores, “se sabemos que nosso mundo é sempre o que construímos com os outros, [...] nossa atitude consistirá em apreciar que o nosso ponto de vista é o resultado de um acoplamento estrutural no domínio experimental [...]” (MATURANA & VARELA, 2010, p. 267).

Percebo, mais uma vez, a congruência entre os pensamentos desses autores e de Dewey, quando eles destacam o acoplamento estrutural, esse processo de mudanças que o meio provoca na estrutura de um determinado organismo e vice-versa, numa relação circular, pois foi esse fenômeno que Dewey chamou de experiência (2012). Para Dewey, há uma continuidade entre os acontecimentos e atos do cotidiano, sendo a arte uma forma de experiência que atinge a dimensão estética. Experiência estética, aprofunda Dewey, nasce do arranjo segundo padrões que aparecem a partir da relação entre organismo e meio. E são os sentidos que possibilitariam a atividade sensível, na qual a mente permanece ativa extraindo significados que surgem dessa interação. Nesse sentido, a arte é a expressão de uma experiência. Portanto, as experiências vivas não se contrapõem nem ao intelecto e à mente, nem ao cotidiano. Mais, se o mundo é mundo apenas em interação, as fronteiras entre o individual e o coletivo, entre o psicológico e o cultural são bem mais tênues do que visões disciplinares fragmentadas possam revelar.

Nessa visão da arte como expressão da experiência, tocará a cada um, então, a busca de uma perspectiva mais ampla em que o outro também tenha lugar e no qual possamos construir um mundo juntamente com ele. Entendo que negar o outro, além de uma barreira ao convívio, é a própria negação do humano que nasce e floresce justo por meio de experiências vivas. Ou seja, é justamente a ação de estender nosso domínio cognitivo reflexivo e sensível por meio da experiência artística que sugere uma experiência nova. Maturana & Varela (2010) ressaltam que podemos chegar a esta alteridade pelo raciocínio, ou então porque alguma circunstância nos leva a ver o

outro como um semelhante através de um sentimento totalizante, arrebatador e sem fronteiras, um ato que os autores chamam de amor.

Acredito que Dewey, ao apresentar seu conceito de que a experiência se constitui em processos de interação entre o organismo e o meio, nos dá uma grande contribuição para que possamos refletir sobre a experiência de criação do *Minuto Lumière*, no âmbito do projeto *A escola vai à Cinemateca do MAM*. Ou seja, enquanto uma possibilidade de se ampliar os processos de aprendizagem referenciados no tripé aprender, desaprender e reaprender com cinema propostos por Fresquet (2010), com práticas vivas que se realizam por meio do *fazer* cinema.

Por outra parte, Maturana & Varela (2010), ao discutirem as bases do conhecimento em sua relação profunda com a própria vida, também fornecem uma base conceitual interessante para uma ideia central desta pesquisa: a importância de práticas pedagógicas na quais as crianças e jovens possam viver, perceber e aceitar diferentes sentidos do mesmo espaço-tempo escolar, por meio da experiência de criação, seja ela por meio do cinema ou da literatura oral.

O principal objetivo deste capítulo foi buscar demonstrar como as origens históricas e os debates contemporâneos sobre teoria do currículo talvez ainda não sejam suficientes para produzir alterações significativas nas práticas escolares, do ponto de vista de processo de aprendizagem, de maior criatividade e protagonismos dos educandos enquanto sujeitos. A disputa entre visões funcionalistas e eficientistas e visões mais progressistas e críticas que dominaram o debate da educação ao longo do século XX, e que foram interditas no Brasil na época do regime militar, no debate a partir dos meados dos anos 80, emergem com novas posições para se tornar hegemônicas nos debates teóricos sobre currículo e educação no Brasil.

Nesse contexto, posições críticas e pós-estruturalistas encontram-se imersas em contradições em torno dos grandes problemas relacionados à transformação da escola e das práticas de ensino e aprendizagem. Me arrisco a afirmar que é importante se avançar, dar continuidade a esse debate nesse momento justamente em que esta lacuna abre espaço, não de forma hegemônica no campo acadêmico no Brasil, mas por uma nova onda de visões funcionalistas, eficientistas que caminham de forma paradoxal e contraditória no direcionamento das práticas escolares.

Nesse contexto, portanto, acredito tornar-se de grande relevância o debate e a inovação de prática em torno do que significa envolver, engajar, protagonizar, aprender, conviver e constituir-se enquanto sujeitos dentro da escola. Apostamos no

papel da própria arte, não enquanto disciplina isolada, mas como elemento pedagógico estratégico para pensar os processos de aprendizagem em geral.

3 CINEMA, EDUCAÇÃO E A LITERATURA ORAL

3.1 Escola, criação e o cinema como potência pedagógica

Foram as perguntas que fizeram os filmes, ou os filmes que inventaram as perguntas? E para que servem as perguntas? Elas servem para provocar, para refletir, para buscar a sabedoria. Elas servem para inventar uma nova linguagem, uma perfeição (CLÉZIO, 2008, p.9).

Pensar o encontro do cinema enquanto arte dentro e fora da escola requer discutir diferentes aspectos sobrepostos a essa relação. Por um lado, o cinema na escola contemporânea foi abordado, geralmente, como uma linguagem e um vetor ideológico, por meio da "leitura" dos filmes (BERGALA, 2008). Percebe-se, assim, a carência de uma pedagogia mais híbrida em relação aos seus possíveis desdobramentos na Educação Básica (FRESQUET, 2010). Um tema central desta dissertação consiste em identificar a potencialidade de uma pedagogia da criação que transita entre o espaço escolar e a cinemateca. Em nosso estudo, o olhar sobre este encontro da escola com o cinema pesquisa a experiência do projeto *A escola vai à Cinemateca do MAM*. Nesse projeto trazemos o cinema na escola e na cinemateca como marca de um gesto, atravessando cada plano, na tentativa de compreender um pouco seu processo de criação (BERGALA, 2008). Fazendo perguntas, como na epígrafe, e nos perguntando como *fazer um filme* no espaço escolar fazendo nascer e dando forma a vibração dos sentidos dos educandos.

Do ponto de vista epistemológico, o cinema como arte é concebido como um sistema de formas com a capacidade de se distanciar da reprodução do real e criar formas que lhe são próprias, dando-lhe assim o status de arte (AUMONT & MARIE, 2003). Essa dimensão do distanciamento e da liberdade de criação são aspectos fundamentais para as reflexões criativas e críticas no espaço escolar.

Oriento-me, nesse estudo, a partir da discussão conceitual entre o autor do campo do cinema e educação, Alain Bergala (2008), que considera a introdução do cinema nas escolas como arte e não como ensino da arte, enfatizando uma proposta que valoriza a experiência para além da gramática da linguagem. Em intensa sintonia com este cineasta e professor, introduzimos o conceito sobre experiência de John Dewey. Ele traz uma contribuição fundamental a essa reflexão ao apresentar e desenvolver

suas ideias a respeito da arte e da experiência e que busco apontar para o campo da educação.

Ana Mae Barbosa (2001) referência no campo da arte-educação no Brasil concorda com Kaplan que Dewey teve seu pragmatismo mal compreendido, pois, para a autora, trata-se igualmente de uma filosofia do pensamento e do sentimento. Do contrário, como poderia interessar-se pela arte? Não pretendo responder a esta questão; minha intenção, ao trazer o pensamento de Dewey para as reflexões que constituem o meu estudo, é destacar o que afirma sobre experiência significativa. Mas por que um autor do começo do século passado?

Minha escolha partiu da necessidade de se diferenciar o ensino da arte desse encontro proposto por Bergala. O pensamento de Dewey, em que a arte tem um lugar central, a meu ver, se adequa mais para pensar uma escola humanizada do que as propostas pedagógicas oficiais vigentes para o Ensino de Arte no Brasil. Com sua obrigatoriedade no currículo, busca-se que a arte seja ensinada como disciplina com seus conteúdos próprios, assim como são as ciências e as linguagens. Nessa perspectiva, Ana Mae Barbosa desenvolveu a Proposta Triangular, que consiste em uma abordagem composta por três eixos de aprendizagem artística que “delimitam claramente conjuntos possíveis de ações complementares e interconectadas” (MACHADO, 2010, p.1): o eixo da produção, o eixo da leitura e o eixo da contextualização. Concordo com Machado quando ela diz que é:

[...] importante perceber em primeiro lugar a contribuição histórica da Proposta Triangular como um grande mapa delimitador de possibilidades para o ensino e aprendizagem da arte, que delinea campos e focos de ação distintos enquanto intenção e direção que se completam e que contribuem conjuntamente durante cada percurso de experiência da Arte (2010, p.4).

Essas ideias acerca da importância da formação da sensibilidade estética, no sentido de que as pessoas possam ser capazes de olhar para a realidade a partir de uma visão não meramente utilitária. Para Bergala (2008), esse processo deve ocorrer na forma de um encontro entre a infância e o cinema no espaço escolar. Tal perspectiva, a meu ver, não se contrapõe à proposta de Barbosa (2001), mas sim traz esse trabalho como mais uma possibilidade de elucidar a importância da arte na educação, como uma contribuição para a compreensão das experiências significativas de aprendizagem em geral. Nesse contexto, entendo a importância de Dewey na minha reflexão sobre processos criativos na medida em que ele nos ajuda a perceber como diferentes temas

que se aprendem na escola podem se tornar mais significativos para os educandos dependendo de como são abordados. Em outras palavras, como os temas são vividos através de ações que construam significados aos educandos através da própria criação.

Nesse direcionamento da educação, me pergunto se, no âmbito da escola, muitas de nossas experiências, ainda nos dias de hoje, não tendem a ser superficiais justamente pela forma como nos são apresentadas sem conexão com nosso mundo interior, com nossos afetos e sentidos. Dewey já apontava que “As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência singular” (2012, p.109). Isso porque, na concepção de Dewey, para que uma experiência seja singular ou significativa é preciso que ela não seja puramente intelectual. Em suas próprias palavras:

Não é possível separar entre si, em uma experiência vital, o prático, o intelectual e o afetivo, e jogar as propriedades de uns contra as características dos outros. A fase afetiva liga as partes em um todo único; intelectual nomeia o fato de que a experiência tem sentido; e prático indica que o organismo interage com os eventos e objetos que o cercam. [...] suas partes variadas se interligam, em vez de meramente se sucederem umas às outras. E as partes, por sua ligação vivenciada, movem-se para uma consumação e um desfecho, e não para uma mera cessação no tempo (DEWEY, 2012, p.138).

Para o autor, como já vimos anteriormente, “a experiência ocorre continuamente porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (DEWEY, 2012, p. 109). Porém, o que quero abordar aqui é uma experiência de percepção, e que, nesse processo, como nos diz o autor, há um ato de reconstrução daquilo que se sabe para incorporar o que agora se percebe. E “para perceber, o espectador ou observador tem de criar sua experiência” (DEWEY, 2012, p. 137), envolvido inteiramente e norteado por um propósito. Mas como isso infere na questão da educação e da arte na educação? A experiência singular, segundo Dewey, é o agir de forma significativa, relacionado simultaneamente ao sentir e ao pensar. A arte é concebida aqui como fundamental na busca de sentido para a realidade individual e social dos seres humanos, partindo do princípio de que a atividade artística pode ser “um registro de emoções, vivências e de pesquisas, propiciando interações com o ambiente que possibilite conhecê-lo, manuseá-lo, transformá-lo” (ANJOS, 2010, p.12).

Nesse estudo, a concepção de experiência singular sustentada por Dewey, de várias formas se relaciona e se articula com a proposta de Bergala que desenvolvemos e analisamos durante a criação do *Minuto Lumière* no âmbito do projeto *A escola vai à Cinemateca do MAM*. Os pensamentos desses autores se entremeiam, possibilitando minha reflexão sobre a dimensão da importância da arte na educação, na qual me arrisco afirmar que as vivências experimentadas podem ajudar a desviar o trabalho na escola da monotonia e das repetições inúteis (FRESQUET, 2010). Neste sentido, Resende (2013) aponta um encontro uma consonância desse pensamento nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, no que diz respeito à presença do cinema como experiência artística e fruição estética no currículo, pois

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p. 19).

Para ampliar esse diálogo sobre como a arte se relaciona com o universo da educação trago também algumas contribuições de Lev S. Vygotsky (2010), por destacar o aspecto plástico do organismo humano, que conserva e ao mesmo tempo transforma a experiência vivida. Este autor analisa as relações entre imaginação e a realidade a partir de quatro possibilidades de relação entre imaginação, experiência e emoção: (i) como a imaginação se apoia na experiência; (ii) como a experiência se apoia na imaginação; (iii) como a emoção afeta a imaginação e (iv) como a imaginação provoca invenções. O reconhecimento de tais relações reforça a importância da arte na escola, mais que um campo disciplinar específico, mas como processos pedagógicos estratégicos e dispositivos a serem mais aprofundados e adotados pela educação. Nesse sentido, defendo o cinema e a literatura oral como possibilidades relevantes.

Anita Leandro (2001) reforça tal posição em seu artigo *Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem*, no qual discute o papel do audiovisual e do cinema na escola como estratégico, desde que o consideremos para além do modelo narrativo hegemônico do circuito comercial que as escolas costumam adotar. Nas palavras da autora, “uma vez abordadas sob o ponto de vista da criação, as imagens são capazes de

suscitar, da mesma forma que o texto escrito, um verdadeiro processo cognitivo” (p.31), na medida em que encorajam os espectadores a elaborarem seus próprios pensamentos. Portanto, o ponto de vista que pode emergir deste encontro com o cinema vivido como arte define um gesto político que

[...] torna as dimensões estéticas e éticas do cinema indissociáveis, suscitando um debate que concerne, finalmente, não só à arte cinematográfica, mas também à escola, lugar que, da mesma forma, enfrenta problemas como a organização do espaço, a relação com o tempo e questionamento do poder discursivo (LEANDRO, 2010, p. 80).

Neste percurso de pensar o cinema na escola, contei com outro recurso importante dentro do que Bergala (2008) chama uma *pedagogia da criação*, pensar a aprendizagem em três tempos: aprender, desaprender e reaprender (FRESQUET, 2007), que me foi apresentada por minha orientadora, Adriana Fresquet. Trata-se de uma forma de contestação do instituído na escola, a partir de uma perspectiva que vê o aprender como uma apropriação de saberes e práticas por vezes naturalizados ou mecanizados, mas que, quando abarcados pela experiência *ver e fazer* cinema, podem ser questionados, “desaprendidos”. Para Resende (2013) isso ocorre

[...] porque o cinema coloca a distância necessária externa e interna para poder revisar os conhecimentos, despojando-os dessa naturalidade com a qual são aprendidos como estatuto de verdade. Este novo modo de operar o pensamento pode vir a promover um novo aprendizado a partir da experiência sucessiva de construção e desconstrução, de novos elementos, pontos de vista, circunstâncias e reflexões. Desta maneira, se cria a possibilidade de re-aprender (RESENDE, 2013, p. 29).

Ou seja, o cinema é “capaz de construir conceitos, sentimentos, significados e sentidos, desconstruir outros ou ainda reconstruí-los” (RESENDE, 2013, p. 29). Vejo então, como um caminho possível que permite refletir outras formas de pensar a educação. Uma forma que se aproxima da abordagem ‘teórico-poética’ de Machado (2008), na qual olha-se para o tema que estamos investigando e interage-se com ele simultaneamente de forma teórica e poética, permitindo “um espaço para o exercício de recursos internos – perceptivos e intuitivos – para a aprendizagem” (p. 178), mais (pre)ocupada com a participação ativa e autoral do espectador do que com qualquer outra forma de análise. De certa forma, é justamente isso o mais interessante e profundo do que busco realizar e pesquisar na minha investigação desta experiência de cinema como arte.

Essa era a grande preocupação de Jack Lang quando confiou a Bergala a consultoria do projeto *La Mision*, prover o encontro com a arte na escola francesa. É a própria arte que constitui a hipótese de alteridade dentro da escola, ao provocá-la com o ato criativo. Para realizar esse *plano cinema*, Bergala inspirou-se nas crianças que poderiam estar na mesma situação que ele se encontrava em sua infância:

[...] distantes da cultura, com poucas chances sociais *de se dar bem* sem a escola e não dispondo de um objeto preferido ao qual se apegar e se salvar, num mundo em que a única chance de existir é resistir a partir de uma paixão pessoal (BERGALA, 2008, p.13).

Acerca de tal questão, lanço mão de outro autor de meu arcabouço teórico no campo da arte e da educação, Herbert Read (2001). No pensamento desse autor, a arte deveria ser uma das bases da educação, já que muitos processos pedagógicos estão restritos a processos cognitivos intelectuais que concentram informações reproduzidas pelo professor e desconectadas da própria experiência dos educandos. Esse modelo pedagógico, segundo o autor, desestimula a curiosidade natural da criança – assim como a dos adultos (FASANELLO & PORTO, 2012). Read (2001) afirma que a educação realizada por meio da arte traz à tona o “artista” que há em cada um. Ou seja, a partir do incentivo à atividade artística da criança e do jovem, em seu contato com pessoas e materiais são despertadas e exercitadas suas forças criativas. Pois, se crianças e jovens desenvolverem suas habilidades sensíveis, eles poderão ser conduzidos e construirão aos poucos a trajetória singular que lhe corresponde por meio de seu próprio talento e outros recursos existentes em seu contexto familiar e social. A visão de Read, enunciada no seu livro, vai diretamente ao encontro da nossa concepção sobre o tema da arte-educação por ampliar a importância da arte como exercício da liberdade e da criação de trajetórias de vida mais plenas.

Nesse sentido, Jacques Rancière, filósofo francês contemporâneo, complementa a reflexão sobre a proposta diferenciada na educação com seu livro *O espectador emancipado* (2010a). O autor propõe pensar o espectador a partir das ideias desenvolvidas sobre o educando no seu outro livro *O mestre ignorante* (2010b), no qual proclama a igualdade das inteligências e opõe a emancipação intelectual à instrução do povo em meio aos debates sobre as finalidades da Escola Pública. Rancière (2010a) pensa a conexão entre a escola e o cinema a partir da ideia de emancipação intelectual e a questão do espectador, estando este no centro da discussão

sobre as relações entre a arte e a política. Para o autor, a emancipação intelectual tem a ver, no fundo, com a verificação das igualdades das inteligências, não com a explicação, e acaba por concluir relacionando tal questão com a própria arte de contar histórias, um dos objetos centrais de minha dissertação:

Os artistas como os investigadores, constroem a cena na qual a manifestação e o efeito das suas competências se expõem e se tornam incertos nos termos do novo idioma que traduz uma nova aventura intelectual. O efeito do idioma não pode ser antecipado. Exige dos espectadores que desempenham o papel de intérpretes ativos que elaborem a sua própria tradução para se apropriarem da *história* e dela fazerem a sua própria história. Uma comunidade emancipada é uma comunidade de contadores (de história) e de tradutores (RANCIÈRE, 2010a, p. 35).

Quando Rancière (2010a) fala sobre um novo idioma, está referindo a um novo conhecimento e sobre a tradução ao processo de aprendizagem, que segundo o autor, deve ocorrer sem uma explicação e sim por meio de um processo de construção, no qual o professor é aquele que conduz. Porém, em profunda sintonia com este autor, contemporâneo, Bergala (2008), a partir de atuação no projeto *La misión*, avaliou a dificuldade de transformar ideias e convicções em realidade no seu livro *A hipótese cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola* (2008), que serviu de referência para a pesquisa aqui apresentada. Neste livro o autor expressa suas ideias acerca da presença do cinema como arte na escola e fora dela, propondo uma reavaliação dessa relação, por identificar a emergência de alguma forma de diferença na constante repetição da educação (FRESQUET, 2010).

Com relação ao que aponta o autor acerca da lógica pedagógica hegemônica, no caso específico do cinema, sua perspectiva como arte mostra-se praticamente ausente no cenário escolar, reduzindo-o a um uso basicamente instrumental: como produtor de sentido para esta ou aquela disciplina (história, geografia, biologia, dentre outras), ou mesmo como produtor de emoção e entretenimento. Sendo assim, Bergala coloca em questão o ensino e aprendizagem de arte na escola, afirmando que esse encontro com o cinema depende mais de uma iniciação do que aprendizagem:

Trata-se de uma diferença de exigência entre ensinar, no sentido clássico, e iniciar. Pois é de uma experiência de sujeito a sujeito que se trata na transmissão de um gesto de criação, para a qual é quase indispensável ter corrido o risco (BERGALA, 2008, p. 171).

A partir dessa observação de Bergala, surge a questão: como propiciar à criança e ao jovem uma experiência de encontro significativo com o universo da Arte,

e não apenas uma série de informações sobre um artista, uma época ou elementos formais? Para Bergala esse modelo *conteudista*, no caso do cinema, pode ser revertido por meio de uma postura em relação ao objeto-cinema que o considere como arte. E para que isso ocorra, elaborou uma pedagogia centrada na criação tanto com uma abordagem crítica, por meio da leitura e decifração de filmes, como na sua realização, por meio da passagem ao ato. Mas por que filmar? Em suas próprias palavras: “há algo de insubstituível nessa experiência, vivida tanto no corpo quanto no cérebro, um saber de outra ordem, que não se pode adquirir apenas pela análise dos filmes” (BERGALA, 2008, p.171).

O autor traz interessantes pistas acerca da relevância do ato de criação, tecendo uma relação entre o cinema e escola. Traz a impossibilidade de se realizar um ato de criação obedecendo apenas à lógica dedutiva, seguindo a ideia de que não há um único modo de se dizer alguma coisa na escola ou de se filmar uma cena no cinema. Isto fica claro quando afirma:

[...] a arte é dizer de outra maneira, nem sempre com palavras e não necessariamente segundo a lógica racional. [...] Há uma parte de si que procura se exprimir no ato de criação, e que justamente não pode fazê-lo recorrendo à lógica dedutiva e ao discurso que imperam nas atividades habituais da sala de aula (BERGALA, 2008, p. 205).

Não descartamos a necessidade de modelo mental lógico racional para entender e pôr em prática uma série de dimensões mecânicas do mundo, como também para construção de conhecimento. Porém, não o consideramos suficiente para compreender e lidar com as dimensões que envolvem sentimentos e emoções, inevitavelmente expressas no gesto criativo. Para nos fundamentar teoricamente a importância do fazer no processo de aprendizagem, recorreremos mais uma vez a Vygotsky (2008; 2010), já que focamos uma ação criativa dentro de nossa pesquisa. Ele define imaginação como uma dimensão especificamente humana, relacionada à sua atividade criadora. Seu corpo teórico descobre na possibilidade humana de criação uma explicação para o funcionamento mental, individual e social. Para o autor, o desenvolvimento da criança está intimamente relacionado à assimilação da cultura. Portanto, isso implica sua participação ativa na cultura, apropriando-se assim das maneiras sociais de perceber, falar, pensar e se relacionar consigo e com os outros através do viver em interação. Neste processo de apropriação da cultura “não só a criança assimila a produção cultural e se enriquece com ela, como a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação nova ao curso do

desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2010, p. 8 e 9). Ou seja, a própria cultura e a sociedade, assim como determinam, de certa forma, os sujeitos individuais e coletivos, são também por continuamente influenciados por meio dos gestos criativos e singulares produzidos nessa interação. Nesse sentido, assim como Dewey, Vygotsky concebia o conhecimento e o seu desenvolvimento como um processo social, integrando os conceitos de sociedade e indivíduo. Essa perspectiva é muito interessante para diluir fronteiras entre o estrutural e o singular, o macroestrutural e o tempo e espaço, que a inserção da arte na escola, creio, possibilita.

Em nosso contexto de aprendizagem nas escolas, me aventuro, mais uma vez, a dizer que muitas das aulas tendem a ser acontecimentos vividos de forma mecânica, na qual os educandos recebem informações passivamente. Tal prática se contrapõe a um dos núcleos da argumentação de Maturana & Varela (2010), no seu conceito de cognição, no qual afirmam serem os seres vivos, e de forma muito mais complexa os humanos, capazes de produzir seus próprios componentes ao interagir com o meio. Portanto, não podem se limitar a receber passivamente informações e comandos vindos de fora. Esses autores partem da fenomenologia biológica para explicar como conhecemos, defendendo que o fenômeno do conhecimento e as ações dele derivadas resultam da nossa experiência cognitiva. Neste sentido, embora partindo do campo biológico, apontam para a compreensão ampla da aprendizagem como expressão de um processo de mudanças que o meio provoca na estrutura de um determinado organismo e vice-versa, numa relação circular, “que manterá sempre uma compatibilidade entre o funcionamento do organismo e o meio em que ele ocorre” (MATURANA & VARELA, 2010, p.193).

Em tais reflexões posso perceber aproximações importantes com as ideias de Rancière (2010), quando traz a tese do ensino universal, que pressupõe a igualdade da inteligência, e critica a explicação convencional como uma prática que subestima a capacidade cognitiva daquele que aprende. Seguido esse pensamento, para que o aprendizado ocorra o importante é saber relacionar o conhecimento com o todo do indivíduo. Tais posições, coerentes com vários autores trabalhados nesta dissertação, nos permitem repensar áreas do conhecimento como a educação, ajudando a conceber a importância do próprio ato criativo enquanto possibilidade de novidade e de compreensão para além da repetição, reforçando a proposta do projeto em análise nesta dissertação.

Voltando o nosso foco para o objeto da pesquisa, o que propomos com a criação do *Minuto Lumière* é uma estratégia que colabora para a postura de espectador "criador". Este é aqui entendido enquanto sujeito que vivencia e integra as emoções da criação do artista e a sua própria. O *Minuto* não é propriamente uma narrativa, mas fundamentalmente uma experiência com potencial de ser criativa e singular. Ou seja, uma experiência significativa na concepção deweyana, que não se contrapõe nem ao intelecto nem à mente, ao contrário, os integra numa vivência única. Nela a criança pode reunir diversos elementos de sua experiência e os reconstruir em algo novo, com novos significados e formas de agir sobre o tempo e espaço escolar (LEITE et al, 2010).

A criação do *Minuto Lumière* ecoa nas palavras de Bergala de forma apaixonada:

Quando alguém segura uma câmera e se confronta ao real por um minuto, num quadro fixo, com total atenção a tudo que vai advir, prendendo a respiração diante daquilo que há de sagrado e de irremediável no fato de que uma câmera capte a fragilidade de um instante, com o sentimento grave de que esse minuto é único e jamais se repetirá no curso do tempo, o cinema renasce para ele como o primeiro dia em que uma câmera operou (BERGALA, 2008, p.209-210).

No entanto, a pedagogia da criação caracteriza-se pelo modo de aproximação ao objeto, uma aproximação criativa, a uma primeira iniciação da passagem ao ato, análise de criação. Essa análise se constitui numa forma de ver e refletir sobre os filmes e sobre os processos de criação dos cineastas. Ou seja, uma forma de aprender a ver que inicia à prática da criação com um caráter transitivo. A percepção das atitudes dos cineastas e poetas em relação às suas criações pode permitir que o educando vivencie, em alguma medida, as emoções do criador *fazendo de conta* que é ele quem está criando e, assim, pode, em sua imaginação, fazer outras escolhas. Quase como uma viagem dentro da obra que permite pensar em outros caminhos a partir deste processo.

Trata-se, portanto, de estratégias que buscam olhar o cinema por outro ângulo, levando em conta o impacto das escolhas técnicas e estéticas. Escolhas essas a partir das quais obras cinematográficas são construídas e que imprimem a marca do artista, “tudo aquilo que o constitui como sujeito único” (BERGALA, 2008, p. 162). Para o autor, “se realmente há arte, é porque o filme comporta esse coeficiente de arte pessoal” (BERGALA, 2008, p. 162). Tal proposta de vivência da arte no âmbito da

escola pode ser vista como uma alternativa pedagógica que propicia o crescimento do que é individual em cada ser humano. O que, para Read (2001), se constitui mesmo no objetivo central da arte, pois é essa singularidade que pode contribuir para a variedade da vida e a produção de sentidos. Pode ser uma maneira única de ver, pensar, inventar e, neste caso, a individualidade de uma criança ou jovem contribui para a beleza da paisagem com seu toque de cor.

Concordo com a proposta de Bergala quando considera que pode se compreender muitas coisas por meio dessa aprendizagem, ou seja, por observação do processo de criação do cineasta. Pode-se adquirir uma abordagem crítica e analítica de filmes, capturando o modo de ser do criador com os atores, máquinas, tempo de filmagem. Mas, ao mesmo tempo, é importante perceber que isso “não significa ter acesso aos mistérios da criação” (BERGALA, 2008, p. 179), já que “o cerne da criação não pertence à ordem do visível” (BERGALA, 2008, p. 180). Assim como na escola, algo do invisível circula no espaço-tempo escolar e que não é ensinado por meio da transmissão de conhecimentos, mas aprendido pelo próprio fazer (FRESQUET, 2011). Nesse sentido, o ato de criação nos permite resgatar a condição de sujeito, já que a arte é uma forma sensível de se relacionar com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Em consonância com os pensamentos dos diversos autores que trago para esse estudo retornamos, mais uma vez, com a proposta de Bergala. Ele propõe iniciar o ato da criação no cinema partir de operações mentais antes da realização de suas operações técnicas. Os três elementos que ele considera como “elementos mentais” do gesto de criação são:

Eleger: escolher coisas no real em meio a outros possíveis. Na filmagem: cenários, atores, cores, gestos, ritmos. Na montagem: as tomadas. Na mixagem: sons isolados, ambientes sonoros;

Dispor: posicionar as coisas umas em relação às outras. Na filmagem: os atores, os elementos do cenário, os objetos, os figurantes, etc. Na montagem: determinar a ordem relativa dos planos. Na mixagem: dispor os ambientes e sons isolados relativamente às imagens;

Atacar: decidir o ângulo ou o ponto de ataque às coisas que se escolheu e dispôs. Na filmagem: decidir o ataque da câmera (em termos de distância, de eixo, de altura, de objetiva) e do microfone. Na montagem, uma vez escolhidos os planos, decidir o corte de entrada e de saída. Na mixagem, mesma coisa com os sons (BERGALA, 2008, p. 134-135).

Essas operações não correspondem a momentos específicos, mas se combinam a cada momento e são negociadas com a realidade.

Na criação cinematográfica, a todo o momento se é confrontado com muitas escolhas, e a decisão é o momento preciso em que, em meio a todos esses possíveis, uma escolha definitiva é inscrita sobre um suporte... "O ponto de vista" final inscrito no plano é o resultado de uma dialética complexa entre dois gestos que representam o cotidiano do diretor de cinema: a disposição e o ataque (BERGALA, 2008, p. 130).

Ainda nessa discussão teórica vamos trazer a cinemateca e sua função na proposta de Bergala, e que especificamente nesse projeto envolve a escola. Vamos pensar as potencialidades da cinemateca como espaço pedagógico ao mesmo tempo em que estamos pensando na escola como espaço de cinema.

Para Fresquet,

Assistir às projeções na cinemateca constitui um processo fundamental no encontro entre cinema e infância, resgatando e preservando a magia dessa experiência muda coletiva, através do mistério da sala preta, da poltrona que abraça, do ativar/integrar sentidos do corpo e da alma, como o cheiro, o som e a imaginação (p. 2010, p.215).

Isso nos leva a pensar a cinemateca como espaço pedagógico, possível de afetar os educandos com uma vivência de conhecimento sensorial, intelectual, afetivo, histórico. É possível ainda desvendar alguns dos mistérios da sala de projeção, conhecendo seu acervo do setor de documentação e a reserva técnica onde os filmes são guardados, entre outras experiências e experimentações no local.

A cinemateca é um espaço designado à conservação, restauração e arquivo de patrimônio cinematográfico e envolve salas para exibição de filmes. Trata-se, portanto, de um espaço privilegiado para pensarmos práticas sobre cinema e educação, bem como experimentos pedagógicos. No caso deste estudo a cinemateca que nos referimos faz parte do Museu de Arte Moderna do Rio. Este museu é uma importante instituição cultural do Brasil, situada no Parque do Flamengo da cidade do Rio de Janeiro. Seu edifício, do arquiteto Affonso Reidy, segue a orientação da arquitetura racionalista, destacando-se pelo emprego de estruturas vazadas e pela integração com o entorno. Trata-se de uma organização particular sem fins lucrativos, que surgiu a partir do contexto cultural do Brasil – 1948 - em que se observou a aquisição de um

valioso patrimônio artístico e a assimilação das correntes artísticas modernas¹².

O uso da cinemateca no projeto *A escola vai à Cinemateca do MAM*, assim como na pesquisa de Garcia (2010), fornece concretude para a realização de práticas vivas, na medida em que dá

[...] um destaque na força da “experiência do cinema”, experiência essa sensorial de explorar os diferentes espaços da cinemateca percorrer suas galerias, o frio da câmera de conservação das películas, a textura da tela na sala de projeção, os cheiros que a umidade provoca (p. 85).

Propomos aqui demonstrar a importância da cinemateca na formação dos educandos, embasando-nos, entre outros referenciais, na *pedagogia* do cineasta francês Jean-Luc Godard, uma pedagogia que “consiste em substituir o cinema pela escola, a fruição passiva do espectador pelo trabalho ativo do aluno” (LEANDRO, 2007, p. 7). Explicando melhor a afirmação da autora, é preciso levar o cinema para escola enquanto possibilidade de criar novas vivências da realidade que permitam confrontar e transformar o sujeito escolar em condição de passividade. Na leitura de Serge Daney (2007) sobre *pedagogia godardiana*, há uma aproximação simbólica com o espaço escolar (FRESQUET, 2013), através do deslocamento da função das salas de cinema para a escola. “[...] uma coisa é certa: é preciso aprender a sair das salas de cinema [...] E, para aprender é preciso ir à escola. Não exatamente à escola da vida, mas ao cinema como escola” (FRESQUET, 2013, p. 108).

Godard nos ajuda a responder a pergunta: como se pode pensar o aprender com a cinemateca? Para ele, deve-se ir à cinemateca como se vai à escola, pois aposta “na aprendizagem que se efetiva no ato de ver cinema, ao se apropriar dos tesouros das cinematecas” (FRESQUET, 2013, p. 28), já que se aprende cinema assistindo aos filmes, assim como os fazendo, o que torna indissociável a relação entre aprender e fazer. Na concepção de Godard, “a cinemateca é um local de formação de gosto, onde se pode ter acesso a filmes de diferentes culturas e de gêneros distintos” (GARCIA, 2010, p.85).

No âmbito do projeto *A escola vai à Cinemateca do MAM*, dois dos quatro encontros propostos para cada escola aconteceram na cinemateca. O primeiro deles é também o primeiro encontro do projeto, no qual o educando é apresentado aos seus diferentes espaços, guiado por Hernani Heffner, pesquisador, professor de cinema e

¹²Página oficial do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro

Diretor-chefe do Setor de Conservação da Cinemateca do MAM-Rio. Assim como no quarto e último, em que os educandos têm sua produção fílmica exibida e analisada a partir de suas escolhas, suas disposições e ataques no processo de criação. Estamos tratando aqui de *ver e fazer* cinema. Para Jean-Claude Carrière (2006), roteirista e escritor francês, a cinemateca é o espaço de celebração da arte do cinema. Nela é possível ampliar o espectro da indústria cultural e apresentar um cinema alternativo, que não é encontrado no circuito comercial.

Acredito que o espaço da cinemateca pode propiciar um encontro tanto pessoal com a intimidade do cinema como coletivo, em que o educando vivencia a integralidade da obra. Nas palavras de Fresquet (2010), assistir a um filme na cinemateca tem sua força “na simultaneidade mágica de ser simultaneamente individual e coletivo” (p. 212). No cinema ou na cinemateca não podemos ver um filme mais devagar ou menos devagar do que as pessoas à nossa volta. Estamos viajando no mesmo trem (CARRIÈRE, 2006). Este autor afirma que o cinema pode ser analisado sob diversos pontos de vista, e esse foi o ângulo que estabeleceu um diálogo com meu estudo.

Em *A linguagem secreta do cinema*, o autor reflete sobre essa linguagem e discute de que maneira este vocabulário foi sendo desenvolvido. Ele ressalta as características de autonomia e interdependência do cinema, assim como sua grande capacidade de inserção entre as diferentes artes e as culturas. O Cinema é uma das formas contemporâneas de arte que, com sua magia, influi na nossa maneira de ver o mundo, promovendo mudanças não apenas nas pessoas como também no âmbito social pelos “seus modos de expor e ocultar” (CARRIÈRE, 2006, p.7). Ao descrever a evolução da linguagem cinematográfica e da forma de fazer cinema, desde o cinema mudo até o cinema tecnológico atual, afirma que os efeitos da montagem, atualmente, ocuparam um lugar central. Carrière (2006) destaca que em muitos filmes do grande circuito comercial, entre os efeitos da montagem do cinema muitas vezes o volume é muito alto e imagens se sucedem, umas às outras, em mudanças espasmódicas de formas e ângulos. Nesse processo, dispersa-se as faculdades de percepção do espectador, com uma intenção de que? Eliminar a consciência? “É como se dissesse: isso é o mais longe onde irei; [...] você não me apreende mais, apenas me vê e me ouve” (CARRIÈRE, 2006, p. 25).

Relaciono esta reflexão de Carrière (2006) com a situação da fragmentação no processo de ensino e aprendizagem da escola, no qual o educando apresenta, muitas

vezes, dificuldade de um entendimento global. Tal reflexão contribui para entendermos a importância da cinemateca, já que lá podemos contemplar e analisar uma obra como um todo.

A meu ver, o cinema, nessa perspectiva, aproxima o processo educativo do clima criativo para a produção, quebrando, em alguma medida, rotinas escolares e endereçando o olhar, o ouvir e o sentir da escola para as transformações que ocorrem no seu espaço-tempo. Não trata apenas de trazer o filme como mais um recurso educacional, um transporte de mensagem, mas como um ato de criação em transformação. Assim, com a introdução de elementos estéticos da linguagem cinematográfica, luz, sombra, enquadramento, planos, entre outros, e o encontro com a força das palavras, imagens poéticas e a ressignificação do real, introduz-se dispositivos no espaço-tempo escolar que possibilitam a constituição de outros olhares, os quais, por sua vez, não apenas descrevem, mas criam uma “cena”.

Com a intenção de alterar o alcance do momento decisivo da *primeira vez do cinema*, Bergala (2008) propõe introduzir as bases técnicas de cinema para, somente depois, iniciar exercícios livres e individuais de filmagem, os *Minutos Lumière*. Essa prática, aparentemente simples, foi idealizada por Alain Bergala e Nathalie Bourgeois em oficinas pedagógicas realizadas na cinemateca francesa, e consiste em filmar um minuto como se fôssemos Louis ou Auguste Lumière, simulando as possibilidades do cinematógrafo como câmera fixa.

A *primeira vez do cinema* consiste em retomar a um dos gestos que fundou o cinema, o plano Lumière. A história do cinema conta que os dois irmãos franceses, chamados Lumière, foram pioneiros nesse campo que já nasce como algo global. Em 1895, os irmãos fizeram os primeiros filmes e os apresentaram em público, com um projetor construído por eles, o cinematógrafo. Os filmes eram planos de um minuto baseados em seus cotidianos. Para Bergala, toda a potência do cinema pode ser sintetizada no gesto de filmar um plano, simulando com uma filmadora de hoje as limitadas possibilidades do cinematógrafo à época da criação do cinema. Contudo, é importante que esse plano tenha vida, apesar de não se tratar de uma tarefa fácil, pois “essa vida não se deixa capturar tão facilmente quanto o sentido” (BERGALA 2008, p.186). “O objetivo primeiro da realização não é o filme realizado como objeto-filme, mas a experiência insubstituível de um ato de criação. No gesto de fazer, há uma virtude de conhecimento que só pode passar por ele” (BERGALA 2008, p. 173).

Essa afirmação de Bergala vai ao encontro à concepção deweyana de que a experiência deve ter, como resultado, um desfecho de um processo. Nesse sentido, “a realização a que se chega não é a consecução de objetivos externos, especificáveis sem referência à experiência em si” (DEWEY, 2012, p. 25). No caso desse plano proposto por Bergala (2008), o que é mostrado se apresenta “como um rastro da aprendizagem e não como produto acabado” (p. 188).

Para concluir minhas reflexões conceituais sobre este tópico, acredito, a partir das experiências nos projetos do programa CINEAD, que a experiência do cinema na escola pode quebrar certas rotinas de espaços-tempos, muitas vezes empobrecida e sem atrativos para os estudantes e professores. O cinema, que não nasceu para ensinar, possui uma potência pedagógica ímpar, pelas possibilidades de conhecimento do mundo e de si mesmo que permite. Em alguma medida, ele pode ser transformador da intensidade que temos na relação com o mundo, seja nas mãos do artista, mas também do professor e do educandos que, como dito anteriormente, se (re)descobrem sujeitos criadores (Fresquet, 2011), buscadores ativos de seus sentidos em processos sensíveis e criativos e, quiçá, geradores de autonomia e emancipação.

3.2 A Inserção da Literatura Oral na emergência de práticas vivas

A alma possui uma necessidade absoluta e inexorável de constantes incursões ao encantamento (MOORE, 1997, p. 17).

Esta pesquisa busca refletir sobre possíveis práticas vivas na escola a partir da experiência não apenas do cinema, mas acompanhada pela apropriação das histórias da literatura oral. Nossa proposta é se apropriar das histórias como forma de preparação, sensibilização e abertura à experiência do cinema a ser vivenciada na cinemateca e na escola a fim de dinamizar processos criativos e reflexivos a respeito do espaço-tempo das escolas públicas, com o objetivo de propiciar práticas sociais sensíveis e criativas. Acreditamos que o cinema e a literatura oral possam fornecer importantes bases para a apreensão e reflexão desse espaço-tempo escolar como base para uma pedagogia transformadora. Nesse sentido, Fresquet afirma que: “Para que efetivamente se dê a transmissão, é necessário, em primeiro lugar, o desejo de quem aprende, sua observação atenta, curiosa, interessada” (2010, p. 214).

A fim de começarmos a pensar sobre a questão da literatura oral, é importante determo-nos sobre a definição do termo. Weitzel (1995), afirma que “Literatura Oral” é utilizada como referência para os contares e os falares do povo, sendo o primeiro mais consagrado desde sua proposição no final do século XIX pelo folclorista francês Paul Sebillot. Para Weitzel (1995) existem dois componentes do folclore literário, o narrativo, que abrange as lendas, os mitos, os contos, as fábulas, os casos e o anedotário popular; e o poético, relacionado ao cancionero materno, com os seus acalantos, as cantigas infantis, com uma gama imensa de brincadeiras cantadas, os romances, os *abecês*, as quadras, os desafios e a literatura de cordel.

A Literatura Oral se inscreve no âmbito da Literatura Folclórica, sendo também popular, embora muita literatura popular não possa ser considerada folclórica. Isso porque a Literatura Oral possui características específicas que a definem, como

[...] a antiguidade, a tradição, o anonimato (autor despersonalizado), a aceitação coletiva, a persistência, a incorporação de variantes pela coletividade, a resistência ao esquecimento, a transmissão oral e a funcionalidade (existe uma razão para o fato acontecer) (SOARES E SILVA, 2009, p.34).

O trabalho com literatura oral proposto no projeto *A escola vai à Cinemateca do MAM* é, como já dito anteriormente, uma preparação, pois a experiência propriamente dita acontece no sujeito e se reflete no ato de criação. Este é, me arrisco a dizer, um ato fundamental do aprender. Ato esse que, de alguma forma, se inicia através da aproximação com as histórias, assim como no processo de compreensão pessoal e na interação com o mundo. Nesse sentido, um grande problema da educação centrada no formalismo técnico-científico e na expectativa de padrões “ótimos” de conduta exigidos nos processos de avaliação reside na entrega de “histórias prontas”, acabadas, nos quais a criação e o mundo da imaginação são desconsiderados ou mesmo reprimidos.

Por este e outros motivos, considero que nossa proposta vai ao encontro do objetivo estético de Bergala (2008), quando ele nos diz que uma pedagogia da criação caracteriza-se pelo modo de aproximação ao objeto, uma aproximação criativa, nesse caso, ao cinema. Forquin (1982), nessa discussão, afirma que na educação artística a apreensão da obra de arte “pressupõe uma informação, uma familiarização, uma frequência” (p. 44), capacitando então o indivíduo a desenvolver sistemas de referências, uma percepção equipada. É com essa intenção que nossa proposta

pedagógica disponibiliza as histórias aos educandos para que eles possam aprender a partir delas, por meio de atividades de criação artística para que esse contato se dê de forma proveitosa.

Quando nos propomos a desenvolver uma reflexão sobre o cinema na escola, destacamos o deslocamento do foco da leitura analítica e crítica dos filmes para uma leitura criativa proposta por Bergala, a qual permite o deslocar do espectador/educando para o lugar do autor ou do espectador emancipado que nos fala Rancière (2010). Já quando pensamos na maneira como as histórias atuam sobre nossa percepção, vamos recorrer ao aporte de Idries Shah (2011). Este autor se dedicou intensamente à pesquisa acerca dos contos de tradição oral e os denominavam “histórias de ensinamento”.

Essa abordagem com as histórias, as histórias da literatura oral, visa articulá-las com experiências pedagógicas sensíveis e criativas através do poder da metáfora e do encantamento por elas produzidas. Creio que sua integração com a proposta de Bergala potencializa a pedagogia da criação que buscamos colocar em prática.

Idries Shah (2011) foca na forma como podemos aprender a partir dessas histórias. Histórias de ensinamento que têm uma estrutura simbólica desenvolvida para cumprir uma função educativa. Na visão de Shah, as histórias penetram no subconsciente, distraindo a mente enquanto transmitem um conhecimento interior. As histórias simbolizam coisas que, de outra forma, seriam difíceis de serem entendidas.

Machado (2004) nos ajuda a entender essa afirmativa, desvelando os mistérios dessas histórias, fazendo uma *tradução*:

Do ponto de vista do simbolismo tradicional, os personagens dos contos de tradição oral não são pessoas, mas configurações de possibilidades: figuram metaforicamente modos de ação da mente, da afetividade, da percepção e da intuição, tais como funcionam internamente, das mais variadas maneiras, em cada ser humano (MACHADO, 2004, p. 62).

As diversas possibilidades de experiências significativas relacionadas ao conhecimento remetem-me à distinção apontada por Dewey entre o reconhecimento e a percepção: “A percepção substitui o mero reconhecimento. Há um ato de reconstrução, e a consciência torna-se nova e viva” (DEWEY, 2012, p. 135). Nesse sentido, a literatura oral permite o contato com a própria experiência dos envolvidos por meio das percepções que afloram no processo, sendo a metáfora das histórias o

canal de acesso a essas. Para Machado (2004), a história da literatura oral, na perspectiva que focamos aqui é

[...] um relato de um determinado tempo, histórico, mas traz na sua própria natureza a possibilidade atemporal de falar da experiência humana como uma aventura que todos os seres humanos partilham, inscrita e vivida em cada circunstância histórica de acordo com as características específicas de cada lugar e de cada povo (p.109-110).

Para esta mesma autora, as histórias podem ser entendidas enquanto parte integrante do patrimônio cultural da humanidade, presentes no folclore dos povos, e que permitem transmitir e preservar a comunicação e o conhecimento através das gerações. Por isso, várias sociedades em diferentes continentes e tempos históricos reconhecem as histórias tradicionais como estratégia pedagógica, seja no plano individual como no coletivo. Reforçando tal perspectiva, lanço mão de Vygotsky por encontrar na possibilidade humana de criação e uso de signos, uma explicação para o funcionamento mental, individual e social. Os signos, para esse autor, são um meio de relação social em que a forma verbal de linguagem é fundamental no desenvolvimento humano e na formação de consciência, desempenhando um papel central também na evolução histórica da consciência como um todo (SMOLKA, apud VYGOTSKY, 2010). Nas palavras do próprio autor, “a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (VYGOTSKY, 2008, p. 486).

Os contos da literatura oral, que trabalhamos no projeto não tem autoria reconhecida, fazem parte do acervo criado pelo Grupo Granada e que abastece aos pesquisadores que desenvolvem o programa pedagógico *Aprendendo com histórias*. Esse programa, como dito anteriormente, tem como objetivo central o uso da literatura oral enquanto prática pedagógica, tanto na formação estética do professor como no desenvolvimento do potencial criativo dos educandos através da metáfora.

Uma das melhores definições que me esclareceram essa função da metáfora no aprendizado foi a de Monteiro e Penna (2011): para os autores, as metáforas e analogias são utilizadas para negociar a distância entre os saberes de seus educandos e os saberes objeto de ensino/aprendizagem nos processos de produção e atribuição de sentidos aos saberes escolares. Portanto, o uso da literatura oral enquanto prática pedagógica busca o desenvolvimento da capacidade de aprendizado e comunicação do educando não só com o educador e o conteúdo das disciplinas, mas com o mundo. Na proposta adotada em nossa pesquisa, mais que um *contar* histórias também são

proporcionadas atividades de arte-educação nas quais cada participante vivencia sua sensibilidade e criatividade através da metáfora, com expectativa de fazer uma conexão com as suas experiências diárias e sentimentos interiores que fornecem sentido ao próprio aprendizado.

Outro objetivo da literatura oral seria, no contexto do presente projeto, o de conduzir, através de propostas de sensibilização, a espontaneidade necessária ao ato criativo. Ou seja, *autorizá-los* a criar, já que o ato criativo exige uma liberdade de ação difícil de alcançar em contextos marcadamente normativos e hierarquizados que inibem a expressividade. Este é o caso de espaços onde convivem grupos sociais, culturais ou mesmo etários distintos cujos papéis e possibilidades de ação são marcados por assimetrias e constrangimentos de diversos tipos, podendo ser a escola e a sala de aula um desses lugares, não somente pela inserção social do educador em relação aos educandos, mas pela natureza intergeracional desta relação, acentuada pela velocidade de nossa atual sociedade. A metáfora, neste contexto, pode ser compreendida como um dispositivo que desloca o papel dos sujeitos nos espaços que se encontra, conduzindo a níveis de liberdade para a expressão e a ação criativa que dificilmente ocorreriam caso fossem mantidas as relações convencionais do espaço escolar.

Tal compreensão se aproxima de Bergala (2008) em sua visão de uma pedagogia da criação, pois a criação necessita da autoconfiança para que a inspiração, a intuição e a reflexividade movimentem o gesto criativo. Em suas próprias palavras:

Há uma parte de si que procura se exprimir no ato de criação, [...] Ignorar ou negar esta parte implica amputar o ato de criação de algo constitutivo: a intuição, o reflexo, a inspiração. Para alguns alunos, o acesso à palavra se desbloqueia a posteriori, após o sucesso ter sancionado uma prática sua. Apenas precisam, primeiro, recuperar a autoconfiança por meio de um gesto (BERGALA, 2008, p.205).

A aproximação do *ver e fazer* cinema e a literatura oral pode contribuir para formar pontes entre a teoria e a prática pedagógica justamente por reforçar a noção de espaço-tempo escolar e seu potencial teórico-epistemológico-metodológico em torno de noções como práticas vivas, experiências significativas e a proposta de uma pedagogia da criação. Acredito que os elementos estéticos presentes nas linguagens do cinema e da literatura oral podem reduzir o abismo entre o ensino formal, os interesses e o contexto dos educandos de escolas públicas. Educandos esses, cujas realidades frequentemente são contraditórias e injustas para muitos em um país que ainda vive

um forte déficit de democracia, como nos dizia Freire (1997), ainda que diversos avanços em termos de escolaridade e letramento tenham sido alcançados desde então.

Histórias da literatura oral são, sob a forma de metáforas, histórias de vida contadas que dão origem a outras histórias, numa dinâmica que possibilita a construção de outros relatos e outros textos. Como já dito, o uso das linguagens metafóricas dos contos atua como instrumento desencadeador deste processo, pois simultaneamente amplia a liberdade de ação instiga a reflexão. É justamente isso que possibilita aos contos produzirem toda uma gama de efeitos positivos, inicialmente familiarizando-se com eles, considerando-os como um paralelo consistente e produtivo de certos estados da mente, de forma lúdica e livre em termos de imaginação. Seus símbolos são os personagens do conto, e o comportamento dos personagens sugere à mente a maneira de como, por vezes, se comporta a consciência humana (GRILLO, 2006). Segundo esta autora, as histórias podem propiciar a construção de processos pedagógicos emancipatórios que resgatem conhecimentos populares e práticas solidárias mais autônomas e conscientes, formando as bases de uma educação mais solidária e humana. O uso das histórias de ensinamento, segundo minha opinião, pode ser considerado um ato pedagógico relevante no processo educacional. Seguindo esta mesma linha, ao falar sobre as histórias da literatura oral e seu poder de transformação na cultura e no ser, a pesquisadora Solange Jobim Souza (1996, p. 201) define este tipo de história como “aquela que promove a transformação do sujeito no sujeito pleno de sua emancipação criativa”.

Outro autor importante para pensarmos o papel dos contos e das metáforas, assim como do cinema na educação, é Jean-Claude Carrière (2004), roteirista e escritor francês que reflete sobre a linguagem cinematográfica, ressaltando características de autonomia e interdependência do cinema, assim como sua grande capacidade de inserção entre as artes e as culturas. Para este autor o roteirista é o contador de histórias dos nossos dias. Ele teria retomado, com os recursos de hoje, uma função muito antiga, a de contar histórias, dizendo o que nem a poesia diz, nem a filosofia e nem o romance. Na introdução de seu livro *O Circulo dos Mentirosos*, destaca a importância das histórias na quando diz:

Lembrei-me então da minha antiga incapacidade de ler um Manual de filosofia e até mesmo de compreender o significado dessa expressão bizarra. E me lembrei de ter dito a mim mesmo: por que não tentar um dia escrever o meu próprio manual, que seria composto apenas de histórias? (CARRIÈRE, 2004, p. 23 e 24).

A partir destas afirmativas, me ponho a refletir acerca da arte de contar histórias. Vejo esta arte como uma das formas que a humanidade encontrou de aproximar as pessoas dentro da comunidade e gerar o espírito e o sentido de comunidade. Nas sociedades tradicionais, seus membros se reúnem ao redor do fogo, num espaço protegido em que se encontram as experiências e os valores, a reflexão sobre o passado, o presente e as perspectivas de futuro. Esse encontro reforçava justamente esses laços, sem que originalmente houvesse maior ambição estética. Fazendo uma rápida transição para o cinema, este, a meu ver, dá continuidade, por um lado, a esse modo de contar histórias. Nesse sentido, de certa forma cumpre o papel de discutir os problemas da comunidade, mas aqui o sentido de comunidade precisa ser problematizado. Dentro de um mundo globalizado, o cinema assume um importante papel de circulação e reforço de certos projetos identitários, valores que, na indústria cinematográfica, impõem e desprezam identidades, saberes e valores das comunidades, por exemplo, como já dissemos, do “Sul”, segundo a linguagem de Boaventura Santos, subordinadas ao poder do “Norte”. Daí, reproduzindo Heffner (2012) a importância do espaço da cinemateca enquanto acervo amplo do cinema para além da indústria cinematográfica, pois é nela que encontramos muitas obras que dialogam com a sensibilidade crítica necessária para incorporarmos o cinema dentro de uma perspectiva pedagógica mais autônoma e emancipatória.

O cinema amplia e atualiza, no mundo contemporâneo com suas tecnologias, as estruturas e as ferramentas de narração. Nesse sentido, penso que o cinema dá, de certa forma, continuidade à longuíssima tradição oral por via da narrativa audiovisual por ele instaurada. Por outro lado, concordo com Heffner (2012), que o cinema tende a romper com o sentido de comunidade. Isso ocorre pela própria contradição do cinema: de um lado reúne várias pessoas no mesmo espaço, mas ao mesmo tempo a coloca todas no escuro. Com isso os espectadores não se veem uns aos outros: eles são convidados a olhar um único ponto e se relacionar apenas com esse ponto, a relação estabelecida é entre o sujeito e o filme, não mais entre os vários sujeitos e os problemas, valores e sentidos de sua comunidade. Na sala de projeção, você em princípio não sabe se quem estava ao seu lado concorda ou não com sua opinião em relação àquela narração. Portanto, o cinema, me fundamentando em Walter Benjamin (1994) em seu texto *Experiência e Pobreza*, rompe, como dito no parágrafo anterior, com essa experiência coletiva de comunidade, de sentido comunitário e instaura outra,

que tem a ver com o caráter íntimo e privado da interioridade marcantes da modernidade.

Desta forma, se a experiência de *ver* cinema rompe com laço tradicional comunitário, a experiência de convidar um grupo de educandos a *ver e fazer* cinema pode levá-los a desenvolverem novamente o espírito comunitário, pois a realização de um filme sobre o espaço que vivem – no caso, a escola - permite que elas se percebam umas às outras e, eventualmente, criem as condições para participarem e construam um projeto comum. Para mim, com isso pode ser uma pequena proposta de restituir ao cinema a possibilidade de resgatar e cumprir um sentido antigo de experiência comunitária, uma das lacunas centrais do viver das sociedades contemporâneas, marcadas pela individualidade, fragmentação e competição.

Para concluir este capítulo, reforço a ideia de que tanto o *ver e fazer* cinema como o *contar* histórias podem aproximar o processo educativo do contexto dos educandos, superando a, por vezes, rígida rotina da sala de aula. Ambas as linguagens e experiências proporcionadas possibilitam a emergência inovadora do olhar, do ouvir e do sentir no espaço da escola para as transformações que ocorrem no dia-a-dia. Pode tornar, assim, a escola mais atraente e mais significativa. Tal reflexão é estratégica em nossa pesquisa, já que esta propõe um programa onde as crianças e jovens possam viver, perceber e aceitar diferentes pontos de vista do mesmo espaço-tempo escolar, através da experiência de criação vivenciada, o *Minuto Lumière*. Experiência essa, de criação artística a partir de processos dialógicos.

Nos próximos capítulos buscamos aprofundar esta ideia através da apresentação e análise da experiência do projeto *A escola vai à Cinemateca do MAM*, na qual buscamos realizar uma prática de integração entre o cinema e a literatura oral.

4 QUESTÕES METODOLÓGICAS: O PROJETO A ESCOLA VAI À CINEMATECA DO MAM

Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar (COSTA, 2007, p.148).

O verdadeiro cineasta [...] é alguém para quem filmar não é buscar a tradução em imagens de ideias das quais eles já está seguro, mas alguém que busca e pensa no ato mesmo de fazer o filme (BERGALA, 2008, p. 48).

Neste capítulo, apresento abordagens metodológicas relativas, tanto ao projeto *A Escola vai à Cinemateca do MAM*, como à análise que farei sobre as atividades nele desenvolvidas. Este projeto foi desenvolvido a partir de uma perspectiva interdisciplinar articulando o cinema e a educação no âmbito da escola e da Cinemateca do MAM-Rio, e envolveu educandos de três escolas públicas municipais do RJ e o Cap/UERJ. A experiência acumulada no projeto, que contribuiu para criação de cinco Escolas de Cinema em escolas públicas do Rio de Janeiro, tem seus resultados específicos analisados adiante a partir dos referenciais discutidos nos capítulos anteriores e da proposta metodológica apresentada neste capítulo.

Busquei incorporar uma metodologia inspirada na possibilidade de conexão com novos olhares e que permitissem o emergir de experiências significativas ao longo das atividades desenvolvidas no projeto. Em outras palavras, uma abordagem metafórica da pesquisa como arte.

Nesse sentido, privilegio a fala que se expressou na produção dos *Minutos*, os planos de cinema dos educandos, ao invés de apenas falarmos da *gramática* das imagens. À semelhança desse pensamento, a citação de Bergala (2008) posta na epígrafe deste capítulo traz a concepção de que quando o cineasta/educando transmite uma ideia pronta instrumentaliza o cinema. Nas palavras do autor, “A arte que se contenta com enviar mensagens não é arte” (p. 48). Porém, para enfrentar esse desafio, tanto no cinema como na pesquisa, Bergala favorece durante a filmagem o que se viu, ao invés da ideia que se tem da coisa, assim como foge dos *grandes temas*. “Não há grandes ou pequenos temas, porque quanto menor é o tema, mais se pode tratar dele com grandeza” (CHABROL *apud* BERGALA, 2008, p. 50). De forma semelhante, na pesquisa em Educação, Marisa Vorraber Costa (2005) também apoia a volta a

formatos singulares, pois, para a autora, eles assumem inúmeras questões, e apenas a partir dessas singularidades “é possível engendrar ações coletivas” (COSTA, 2005 p. 208). Essa fala, assim como a primeira epígrafe, reforça nossa hipótese de que a singularidade do espaço-tempo escolar pode ser o ponto de partida de ações criativas de caráter tanto coletivo como transformador.

Nesse sentido, assim como a nossa escolha de ser um *porteur*¹³, de ter uma postura de professor em relação aos nossos educandos, na qual passamos a exercer nossa função como alguém que acompanha aqueles que devemos conduzir (BERGALA, 2008), colocando os filmes sob a luz duvidosa de sua origem, o ato cinematográfico precisa se abrir para entrar no processo criativo, permitindo novos vínculos de percepção e compreensão. Ou seja, a questão aqui não é propriamente desvendar como a escolha realizada funciona no filme, mas sim como esta se apresenta em meio a muitas outras possíveis (BERGALA, 2008). Cabe também a nós, pesquisadores, na concepção de Costa (2007), entender que existem diferentes formas de compreender as coisas do mundo e da vida, concebendo as hipóteses como provisórias e parciais, sejam elas nossas perguntas ou as respostas que encontramos como contingentes, e sujeitas a revisões, em especial quando lidamos com questões sociais, culturais e de percepção.

Tal estreitamento aproxima nossa pesquisa como uma proposta educacional alternativa centrada numa visão de currículo e pedagogia que privilegia a cultura do espaço-tempo escolar. Em outras palavras, nosso estudo se insere num programa no interior do qual as crianças e jovens podem viver e perceber diferentes pontos de vista do mesmo fenômeno, tendo por referência possibilidades de vivências significativas na escola. Para isso lanço mão de, como propõe Costa (1998), “[...] encher o mundo de histórias [...] que descrevam infinitas posições espaços temporais de seres no mundo. É preciso colocar estas histórias no currículo e fazer com que elas produzam seus efeitos” (p. 40).

A partir dessa perspectiva teórica, buscamos na presente pesquisa adotar uma abordagem qualitativa referenciada na perspectiva sociocultural construtivista. Por sua natureza, esta não admite regras precisas, privilegiando uma visão que ressalta

¹³Expressão acunhada pelo crítico Serge Daney. Trata-se de uma postura do professor em relação aos seus educandos, ou seja, uma forma de atuar na qual ele passa a exercer sua função como “alguém que acompanha [...] aqueles que ele deve conduzir e *fazer passar*, correndo os mesmos riscos que as pessoas pelas quais se torna provisoriamente responsável” (BERGALA, 2008, p. 57).

experiências e saberes contextualizados dos sujeitos envolvidos, considerando-os como processos renovadores de mudanças. Fizemos uso da observação participante, registro em caderno de campo, fílmico e fotográfico, questionários individuais semiestruturados e análise de documentos, técnicas tradicionalmente associadas a essa metodologia (COSTA, 2005 e 2007). O foco da pesquisa emergiu do conhecimento dos contextos e das realidades construídas pelos participantes em suas influências recíprocas. Trata-se, portanto, de uma proposta metodológica que corresponde a um desejo de produzir conhecimento a partir de atos criativos dos sujeitos em seu ambiente escolar.

Nesse sentido, o conhecimento produzido pela pesquisa não se limita ao processamento de informações vindas de um mundo anterior à experiência do observador, sendo esta sempre fundamental na forma de olhar a realidade (MATURANA & VARELA, 2010). Estes autores dão uma interessante contribuição para compreendermos a dificuldade que temos de lidar com aquilo que é subjetivo e qualitativo. Afirmam que tendemos a viver num mundo de certezas no qual acreditamos que as coisas são somente como as vemos. Essa seria nossa situação cotidiana, nossa condição cultural que, segundo Costa (2005), no âmbito da pesquisa, ainda estamos nos desprendendo, “procurando compreender os processos de versão de nossa experiência humana para a ordem da cultura” (COSTA, 2005, p. 212), nos vendo como parte desse processo, já que não há experiência fora da cultura. Nessa nova ordem, conclui a autora, um trabalho de pesquisa requer, além de rigor e disciplina, uma reflexão sobre suas condições de produção. Gatti (2000), por sua vez, ressalta que na pesquisa em Educação, atualmente os enfoques se ampliaram e modificaram, tornando-se necessário, para compreender grande parte das questões da área de Educação, empregar abordagens multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais.

A especificidade do projeto e objeto de nossa análise, além da relação entre Cinema e Escola, foi a introdução da literatura oral, o *contar* histórias, entrelaçada com a proposta original de Bergala (2008) do *ver* e *fazer* cinema. Como aprofundaremos mais a frente, isso fez parte de uma proposta de sensibilização dos sujeitos envolvidos para vivenciarem experiências significativas e atos criativos, cuja culminância poderia ser atingida durante a criação do *Minuto Lumière*.

Portanto, articulamos o campo Cinema e Escola com o da Arte e Educação, nos referenciando, como apresentados nos capítulos anteriores, em autores como Bergala,

Dewey e Barbosa. Por exemplo, Alain Bergala (2008) considera a introdução do cinema nas escolas como arte e não como ensino da arte, enquanto John Dewey (2012) apresenta seu conceito sobre experiência significativa como central para compreendermos as potencialidades da Educação. Já Ana Mae Barbosa (2009) considera a Arte na Educação como produção que deve ser apresentada tendo em vista seu contexto sociocultural, cabendo aos educadores realizar a mediação e preparar educandos para o entendimento da relação entre Arte e seu contexto cultural, social e histórico. Acredito, portanto, que o estreitamento das propostas de *ver e fazer* cinema de Bergala (2008) com a de ensino de arte de Barbosa (2009), ambas se aproximam de uma concepção de Arte na Educação que pretende buscara “alfabetização visual” de educandos e a sua “formação estética”, e que lhes permita “conhecer uma linguagem artística, tanto através da produção como auto expressão quanto através do entendimento da gramática visual e da contextualização histórica das imagens (p. 20)”.

Dentro desta perspectiva, concordo com Bergala (2008) que o *ver e fazer* cinema no encontro deste com a infância e a juventude pode ajudar a restituir à experiência escolar cotidiana uma vitalidade importante para os tempos atuais. Tempos, na visão de Gabriel (2008),

[...] de uma nova ordem de acumulação de capital, de uma nova lógica cultural, da centralidade da linguagem na produção do mundo “em significados”, da crítica radical a uma racionalidade moderna pautada em noções de objetividade, verdade, universalidade que, embora estejam sendo problematizadas e questionadas, oferecem, até época recente, os parâmetros para elaboração de grades de inteligibilidade do mundo socialmente legitimadas (p. 213).

Desta maneira, a meu ver, a fala da autora reforça a importância de pensarmos numa pedagogia da criação, que corrobore nossa hipótese central de que os educandos, nas atividades de cinema, desenvolvam um novo olhar através de práticas criativas que engendram novas formas de pensar e significar. Acreditamos que isso possibilite uma compreensão mais ampla e sensível da realidade, bem como uma vinculação aos processos críticos de leitura do mundo e, com isso, uma maior capacidade para a produção do novo e de outros futuros possíveis, com sujeitos mais engajados, reflexivos e criativos nos processos de sua construção cultural.

Para analisar nossa experiência de pesquisa nessa perspectiva, empregamos uma grande quantidade de dados descritivos, visando a descobrir novas formas de entendimento da realidade a partir de um sistema bem delimitado (ANDRÉ, 2004),

que em nosso caso é a realização do projeto *A Escola vai à Cinemateca do MAM*. Para isso, utilizamos a análise microgenética a partir do índice de fenômenos que observei tendo por base a empiria e que são aprofundados mais a frente neste capítulo.

A articulação da metodologia com a análise, que pode ser percebida já nesse capítulo, explica-se pela análise desse estudo resultar de um processo interativo do pesquisador com o seu objeto de investigação, como sugere Celeste Kelman (2005) em sua tese de doutorado. Trata-se, portanto, de uma metodologia não convencional, no sentido de que nossa ferramenta central, a análise microgenética, implica numa postura de interações entre o *passer*, nesse caso, a autora desse estudo, e os educandos das turmas envolvidas no projeto. Tal perspectiva cria uma zona difusa entre a análise e a metodologia. Ao explicar o método, inevitavelmente isso ocorre já a partir das interações e do grau de envolvimento da própria pesquisadora com a realidade pesquisada e seu objeto, em nosso caso as próprias experiências significativas que podem surgir no contexto desta interação por via do processo de criação do *Minuto Lumière*.

Apresento, a seguir, de forma mais detalhada, o cenário da pesquisa, cuja experiência com o cinema articulou-se a ações pedagógicas centradas na literatura oral, integrada a outras linguagens de arte e de expressão. Configurou-se, assim, uma oportunidade de investigar a potência do cinema e da literatura oral como possibilidades de se criar novas práticas de ensino aprendizagem no espaço-tempo escolar, o que, me arrisco a inferir, constitui atualmente um importante desafio para a educação.

O projeto *A escola vai à Cinemateca do MAM*

A expectativa inicial do projeto, como já dito anteriormente, foi a de ampliar as bases para uma introdução ao cinema (teórico-prático e histórico), através de uma experiência de restauração da *primeira vez* do cinema, a produção de um plano de criação livre, o *Minuto Lumière*, “com a única instrução de respeitar as condições que marcaram a origem do cinema: um plano fixo de um minuto, sem qualquer possibilidade de arrependimento” (BERGALA, 2008, p. 210).

Portanto, quando propomos vivenciar e produzir o *Minuto Lumière* estamos sugerindo uma prática de iniciação à arte cinematográfica para descobrir que “toda potência do cinema está no ato bruto de captar um minuto do mundo” (BERGALA,

2008, p. 210). Para Migliorin (2010), uma prática como essa, no âmbito do campo do Cinema e Educação, trata de

[...] fazer uma experiência de mundo que é uma experiência de mundo que é própria à criação; [...] a possibilidade de se experimentar o limite do que está dado a pensar, das identidades e modelos. Eis o lugar em que pensamento e criação se encontram. Ali onde o pensamento e a criação fazem parte de um só e mesmo gesto (MIGLIORIN, 2010, p. 105).

Dentro dessa abordagem, uma das questões que norteou as atividades sobre cinema realizadas no projeto, e que também está no centro de nossa investigação, foi: até que ponto *ver* e *fazer* filmes como os *Minutos Lumière* constitui uma possibilidade de fazer uma experiência da intensidade do mundo, desse mundo que, segundo Migliorin (2010) e Canudo (1911), pode ser capturado pela câmera durante um minuto? Mas do que tentar responder esta questão, busquei refletir e aprofundá-la no âmbito desse estudo.

A *Escola vai à Cinemateca do MAM* é um projeto piloto que teve como objetivo promover e colaborar com a frente de trabalho de extensão: a criação de Escolas de Cinema na Rede Pública de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, Cinema para Aprender e Desaprender (CINEAD), apoiada pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MC&T). A sua empiria envolveu experiências práticas com educandos de três escolas públicas municipais do Rio de Janeiro: Escola Municipal Manoel Bonfim, Escola Municipal Tenente Antônio João e Escola Municipal Orlando Villas Boas. Além delas, foi acrescida uma quarta escola, o Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – CAP/UERJ. Cada escola selecionou uma turma entre o 5º e 9º anos a partir do interesse pessoal dos professores que se manifestaram dispostos a se engajar no projeto, independente da disciplina, tal como proposto por Bergala. A partir daí, atuamos sobre cada uma das turmas em quatro encontros no turno da manhã, que duraram três horas cada, entre março e novembro do ano de 2011, sendo dois encontros na Cinemateca do MAM-Rio e dois nas próprias escolas.

Além da autora desse trabalho, pesquisadora e pedagoga, que atuou como *passeur* em todos os dezesseis encontros, a equipe multidisciplinar do projeto foi composta pelo diretor de conservação da Cinemateca do MAM-Rio, uma professora de cinema, uma bolsista da pesquisa e um técnico em filmagem e edição de filmes. Todos os membros da equipe são engajados em estudos de melhoria da Educação

Básica através do grupo de pesquisa Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica do PPGE-UFRJ, sob a orientação da Professora Dr^a. Adriana Mabel Fresquet.

O planejamento das atividades se deu conjuntamente com a orientadora. Realizamos também uma pesquisa, orientada pelo Diretor-chefe do Setor de Conservação da Cinemateca do MAM-Rio, Hernani Heffner, de filmes mais adequados para o propósito de aproximação ao objeto cinema. Esta aproximação faz parte da pedagogia da criação proposta por Bergala, como uma possível aproximação criativa ao mundo do cinema e da cinemateca.

O acesso às escolas se deu de diferentes maneiras. No caso das três professoras da Escola Municipal Manoel Bonfim, Escola Municipal Orlando Villas Boas e do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – CAp/UERJ, foi a partir de suas participações no Curso de Extensão Universitária Cinema para aprender e desaprender, no qual se mostraram interessadas em participar do edital público aberto pelo CINEAD para criação de Escolas de cinema nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Já a Escola Municipal Tenente Antônio João foi convidada a participar dessa experiência por meio do projeto Produção de saberes no diálogo Universidade-Escola.

A segunda ação foi o estabelecimento do contato com a responsável pela Gerência de Mídia Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que, por sua vez, nos apresentou e nos pôs em comunicação com as diretoras das três escolas municipais. Coube a ela solicitar transporte e alimentação para as três turmas em suas duas idas à Cinemateca do MAM-Rio, enquanto a professora do CAp/UERJ solicitou à UERJ o transporte e alimentação.

Uma vez escolhidas as escolas, foi enviado um convite oficial para os diretores da escola, que foram respondidos e, assim, foi acertado com cada escola participante o melhor momento para realização do trabalho. Apesar de solicitarmos que os encontros ocorressem em regime de contraturno, como é indicado em nossa proposta metodológica, somente uma das escolas atendeu essa demanda. A partir daí, com a existência do convênio da Faculdade de Educação com o Museu de Arte Moderna (MAM-Rio), apresentamos o projeto (v. anexo 2), agendamos as visitas à Cinemateca, assim como solicitamos a utilização dos pilotis e dos jardins do MAM-Rio nas datas previstas para o início das atividades que seriam desenvolvidas na instituição.

É importante ressaltar que todas as atividades do projeto giram em torno da construção do *Minuto Lumière*, o objeto de nosso estudo.

A Escola Municipal Manoel Bonfim se localiza na cidade de Rio de Janeiro, no bairro de Del Castilho. O grupo de educandos que participou do projeto é formado por estudantes de diferentes turmas do 6º ano do Ensino Fundamental do turno da tarde, logo, com faixa etária média de 11 a 13 anos. Os critérios de “seleção” dos participantes do projeto nessa escola foram: serem educandos do professor engajado no projeto - um professor de artes com especialização em cinema - e o fato dos mesmos desejarem e terem disponibilidade para participar de todas as atividades. Este último critério é importante em nossa proposta, pois acreditamos que, para que a construção de novos significados seja efetiva é necessário o desejo de quem aprende, sua observação atenta, curiosa, interessada (FRESQUET, 2010). É importante ressaltar também que a atividade foi aberta a todos os educandos das turmas de 6º ano do turno da tarde da escola, já que os encontros propostos pelo projeto estavam previstos de acontecer em regime de contraturno, como consideramos mais adequado. Nessa concepção o cinema como arte pode atravessar a escola sem a obrigatoriedade de uma disciplina estritamente curricular.

A Escola Municipal Orlando Villas Boas foi a segunda a ser incorporada no projeto. Ela fica no Centro do Rio de Janeiro e participaram jovens do 7º ano com idade entre 12 a 15 anos durante o horário escolar. A professora de Artes Cênicas se engajou no projeto a partir da participação no curso de extensão do CINEAD e no projeto *A escola vai à Cinemateca do MAM*, e, posteriormente, envolveu-se da seleção do, já citado, edital público, aberto pelo CINEAD para criação de Escolas de cinema nas escolas públicas do Rio de Janeiro.

A terceira a se engajar no projeto foi a Escola Tenente Antônio João. Ela pertence a 4º CRE e localizada na Cidade Universitária da UFRJ, na Ilha do Fundão, no Rio de Janeiro. Essa escolha ocorreu a partir da colaboração da Faculdade de Educação da UFRJ com a mesma em função de sua inserção no projeto “Produção de saberes no diálogo Universidade-Escola (2011)”, que envolve o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas por docentes da Faculdade de Educação da UFRJ e professores do Colégio de Aplicação da UFRJ.

Por fim, o Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – CAp/UERJ foi a quarta escola a ser selecionada para participar do projeto. Ela se localiza no bairro do Rio Comprido no centro da cidade de Rio de Janeiro. O grupo

que participou do projeto é formado por educandos de três turmas do 5º ano do Ensino Fundamental com faixa etária média de 10 a 11 anos, em com horário estendido. O critério de “seleção” dos participantes do projeto nessa escola foi o de sorteio dentre aqueles que queriam participar, que foram todos. A professora engajada no projeto, nesse momento, era a professora de núcleo comum de uma das turmas. Da mesma forma que a escola anterior, este colégio participou do edital público de criação de Escolas de Cinema, e mesmo não sendo selecionado, a professora criou e atualmente coordena a Escola de cinema do CAp/UERJ.

1º encontro: Visita à Cinemateca do MAM-Rio

O primeiro encontro programado, a visita guiada à Cinemateca do MAM-Rio, teve como objetivo apresentar a proposta do projeto, fazer um levantamento do nível de interesse dos educandos em relação ao cinema e a narrativa oral, iniciar o trabalho de sensibilização com histórias e viabilizar um primeiro contato com a cinemateca e o com filmes selecionados envolvendo a temática infância e educação, além dos *Minutos Lumière*, dentro da sala de projeção da cinemateca.

No início dessa atividade, a turma escolhida de cada escola e seu professor participam, nos pilotis do Museu de Arte Moderna-Rio, de um trabalho de integração, onde todos se apresentam, assim como um trabalho de sensibilização por meio de jogos cooperativos, atividades de consciência corporal, preparatórias para ouvir uma história.

A escolha de se iniciar o trabalho dessa forma surge da concepção deweyana, de que a brincadeira e o jogo são atividades produtivas, pois trazem consigo possibilidades de abrir aos participantes, através de um acolhimento e confiança proporcionados, o despertar de descobertas e desenvolvimento. Como afirma Dewey (2001) em seu artigo *Cultura e Indústria na Educação*, a brincadeira atua como uma atividade livremente produtiva, como uma ocupação que satisfaz a imaginação e as emoções tanto quanto as mãos, sendo essa a essência da arte. Para este autor, o brincar é algo necessário e essencial ao desenvolvimento das crianças e jovens. Porém, para a educação dar coerência e objetivo ao jogo, é necessário convertê-lo em arte, incorporando-a em processos educativos sensíveis.

A primeira história selecionada para o trabalho com os educandos foi *O Roncador* (v. anexo 3). Escolhida por trazer os temas, entre outros, da possibilidade de reconhecer, enquanto legítimos, diferentes pontos de vista de uma mesma situação e de como enfrentar um dilema. Trata-se de uma história da tradição oral africana compilada pela estudiosa e contadora de histórias nascida em Gana, Inno Sorsy (MATOS e SORSY, 2007). Essa história relata a trajetória de dois jovens africanos que passam uma noite em uma tribo que tem o costume de matar as pessoas que roncam. Para que o amigo não seja morto, pois ronca quando adormece, seu companheiro de viagem passa a madrugada cantando, tocando música, o que vem a promover uma festa, terminando por salvar suas vidas. O dilema surge quando os jovens, ao se despedirem do chefe da tribo, recebem um saco de ouro e diamantes como recompensa por, depois de um longo período de tristeza nessa tribo, conseguirem promover uma festa. A partir daí os dois jovens não conseguem chegar ao um consenso sobre como essa recompensa deve ser dividida.

Depois de contada história, os educandos são chamados a argumentar, a partir de dois grupos escolhidos aleatoriamente, um em defesa do jovem da história que tinha roncado e outro em defesa do que havia criado a festa. A proposta aqui é a de que os educandos percebam a validade de vários pontos de vista sobre um mesmo fato. Isso acaba por ocorrer mesmo após uma discussão apaixonada, numa espécie de competição que surge quando cada grupo sai em defesa de cada um dos dois personagens. A metáfora permite o distanciamento do fato, ao mesmo tempo em que mantém a conexão afetiva e curiosa dos participantes, sendo esta uma das forças de uma história: ao mesmo tempo mais facilmente reconhecível pelo vivenciar da história, porém suficientemente distante para romper com padrões de defesa de posições preconcebidas diante da realidade. (FASANELLO & PORTO, 2012).

Voltando o nosso foco para descrição das atividades, após vivenciarem o conto, os educandos respondem a um questionário semiestruturado (v. anexo 4), que visa descobrir o seu conhecimento prévio em relação à cinemateca e as atividades com cinema, assim como busca uma reflexão sensível sobre o ato de *escutar* histórias. Recorri a esse instrumento metodológico por considerá-lo válido na construção de conhecimento, pois as construções dos sujeitos são mais significativas do que diante de um instrumento fechado (COSTA, 2005), permitindo assim a realização de um roteiro flexível, de acordo com os pressupostos epistemológicos de nossa pesquisa qualitativa.

Em seguida, iniciava-se uma visita guiada à Cinemateca do MAM-Rio, através da explanação do já citado Diretor-Chefe do Setor de Conservação da Cinemateca do MAM, prof. Hernani Heffner. Lá mesmo nos pilotis do Museu de Arte Moderna-Rio, o professor faz um breve histórico sobre o museu. Ele relata que o mesmo foi inspirado nos moldes do Museu de Arte Moderna de Nova York e voltado à estética modernista. Trata-se também de um marco da arquitetura mundial por dois motivos: emprego de estruturas vazadas e pela integração com o entorno.

Os participantes então entram no segundo prédio, o prédio da cinemateca e de seu acervo, com a proposta de vivenciar uma experiência estética, sendo introduzidos aos diversos espaços da cinemateca: o setor de documentação para conhecer o acervo, passando pela reserva técnica onde os filmes são guardados. A próxima etapa consiste em se deslocarem para a cabine de projeção para conhecer detalhes dos equipamentos e sua sala de projeção, para assistir a filmes em película 35 mm. A proposta desta atividade é afetar os educandos com uma vivência que permite um conhecimento sensorial desse espaço, tal como na proposta teórica formulada por Bergala (2008) e apresentada no capítulo anterior.

São então projetados filmes na íntegra como atividade que reflete uma função importante da cinemateca. Os filmes abrangem um período histórico desde o nascimento do cinema até os dias de hoje, variando em gênero, temática e estética. Os filmes selecionados (v. anexo5) fornecem elementos de trabalho sobre os temas da infância e da educação, visando à atividade prática a ser realizada posteriormente na escola no terceiro encontro. Também é exibido um filme sobre os primeiros planos dos irmãos Lumière.

Optei por trabalhar, nessa etapa, com curtas de um cinema não comercial com o objetivo de promover o encontro com a alteridade da obra de arte, considerando o desconforto que ela pode vir a provocar aos educandos pelo seu desconhecimento. Para Fresquet, essa escolha contribui “para a transmissão do cinema bem diversificado, já que oferece múltiplas opções de difícil escolha no circuito comercial e no espaço doméstico” (2010, p. 222). Esta visão vai diretamente ao encontro da concepção de Bergala (2008) sobre o tema da do encontro com a arte na escola. Para o autor, a escola não pode garantir o encontro pessoal com a arte, mas pode garantir espaços e tempos para propiciá-lo. Em suas palavras:

A escola deve aceitar que o processo leva anos, e não concorre com os modos de funcionamento do entretenimento, mas deve aceitar a

alteridade do encontro artístico e deixar a necessária estranheza da obra de arte fazer seu lento caminho por si mesma, para qual é preciso criar as melhores condições possíveis (BERGALA, 2008, p. 65).

2º encontro: Processo criativo na arte de contar histórias

O segundo encontro acontece nas próprias escolas, onde aprofundamos experiências de arte-educação através de processo criativo baseado na arte de contar histórias integrada a outras linguagens de arte, suscitando experiências que possam favorecer a capacidade de expressão. A sala de aula é disposta em mesas agrupadas na tentativa de se formar um círculo, propondo uma interação entre todos os participantes. É proposto à turma que se dividida em grupos de cinco a seis educandos. Feito isto, começamos a apresentação dos estudantes, professores e pesquisadores. A *passeur* faz uma retrospectiva do primeiro encontro, a visita guiada à Cinemateca do MAM-Rio em diálogo permanente com os estudantes, buscando que a atividade se dê de forma dialética no sentido dos processos de argumentação em torno dos assuntos debatidos, para então expor qual é a proposta deste encontro.

Elaboramos uma atividade na qual os educandos pudessem estar em contato com diferentes gestos de criação, intensificando um encontro. Nessa iniciação, propomos uma relação de articulação de elementos de criação da linguagem de artes plásticas com a literatura oral, especificamente com um conto oriental, *O Pássaro da Índia*, retirado do livro *World Tales* (SHAH, 2003). A *passeur* inicia o relato da história, escolhida por considerarmos que este conto fala por si só sobre o processo artístico pedagógico da literatura oral. “Um conto que explica como um conto pode funcionar” (GRILLO, 1993):

O Pássaro da Índia¹⁴

Um homem, que por seu trabalho viajava muito, comprou um pássaro na Índia. Pássaro este que mantinha numa jaula de prata e se satisfazia em observar sua exótica plumagem.

Um dia, enquanto preparava a sua bagagem para partir para o país de origem do pássaro, o homem lhe disse:

- Estou indo à sua terra natal. Gostaria que eu trouxesse algo para você? Alguma coisa que sente falta?

O pássaro lhe pediu sua liberdade, já que era o que ele mais sentia falta. Mas o homem se negou, e com um sorriso no rosto lhe perguntou:

¹⁴ Optei por colocar esta história no corpo do texto por considerar importante na explanação sobre a metodologia, assim como, por ser fundamental sua leitura para compreensão da etapa de análise.

- Vamos! Não há nada que você realmente queira?

Então o pássaro lhe pediu um favor: que visitasse a floresta onde viviam seus parentes e lhes comunicasse a notícia de seu cativo.

O homem fez sua viagem. Chegando à floresta, procurou pássaros similares ao que vivia em sua jaula e lhes contou a sorte de seu irmão cativo. Enquanto escutavam a história, um dos pássaros silvestres, que se encontrava em cima de uma árvore, caiu sem sentidos no chão.

Este acontecimento causou uma profunda tristeza no homem por ter provocado tamanho desgosto. E quando voltou para casa, o pássaro impaciente lhe perguntou sobre os seus familiares.

- Receio que minhas notícias sejam más. Um dos seus parentes teve um colapso e caiu morto a meus pés quando anunciei que você estava preso numa gaiola.

Mal essas palavras foram pronunciadas, o pássaro do homem sofreu um colapso e caiu no fundo da gaiola.

- A notícia sobre a morte de seu parente também lhe trouxe a morte – murmurou o homem.

Desolado, recolheu o pássaro e o colocou no parapeito da janela. Imediatamente o pássaro reviveu e voou para uma árvore próxima.

Pode perceber agora – disse o pássaro – que o que você interpretou como uma tragédia era, na verdade, uma boa notícia para mim. E como a mensagem, ou seja, a indicação de como me comportar para obter minha liberdade me foi transmitida por você, meu captor.

Dito isso, afastou-se num voo largo, livre por fim. (SHAH, 2003, p. 1).

Depois de contada a história, iniciam-se as práticas pedagógicas disparadas pelo dispositivo da metáfora. Tais práticas consistem em, a partir de uma solicitação da *passer*, fazer um levantamento do que mais chamou a atenção dos educandos no conto. Em seguida, eles são solicitados a identificar quais são os temas que definem esses trechos ou percepções que eles tiveram. Vale a pena ressaltar que, nessa etapa, busca-se que a *passer* não direcione os temas percebidos na história, para que os mesmos sejam então discutidos e associados às experiências próprias dos educandos, numa dinâmica que possibilita a construção de outros relatos e outros textos na produção do mundo “em significados” (GABRIEL, 2008,). Em seguida, propomos atividades artísticas – desenho - nas quais os estudantes produzam um material para apresentar a história do *Pássaro da Índia* a partir de um novo olhar, o deles.

Para poder montar uma pequena peça de teatro, para pintar um quadro, é preciso desenvolver a observação, conhecer seus cinco sentidos, usar sua percepção, se concentrar, imaginar ou refletir. É preciso ensaiar, experimentar, descobrir, repetir: e esses são justamente os passos de qualquer aprendizagem (GRILLO, 2006, p.2).

A intenção nessa prática é proporcionar uma reflexão impregnada de afetos e sensações, buscando pensar a realidade por meio do encantamento. O encantamento aqui é entendido no sentido de que as histórias podem promover uma distração da

atividade racional e, assim, passam a ser escutadas, não somente em seus conteúdos objetivos e racionais, mas também considerando nosso contato com elas na forma como agem em nossa percepção mais profunda, conectadas com sentimentos em contextos mais livres de expectativas de comportamento presentes em ambientes como a escola (MACHADO B, 2010). Ou seja, uma “desconexão” com a realidade dita objetiva para permitir que outras formas de percepção e imaginação criem novas realidades conectadas com sentimentos mais profundos. Esse é, a meu ver, o funcionamento da metáfora nas histórias como potencialidade para novas formas de percepção. Esta mesma autora afirma que os contos da tradição oral fazem parte de um material simbólico, sendo que o símbolo, nessa perspectiva, “permite uma transmissão que ultrapassa o texto vigente” (MACHADO B, 2010, p.178), podendo, entre outras coisas, estabelecer “uma conexão entre sujeitos de um tempo a outro” (MACHADO B, 2010, p.178).

Em minha trajetória de contadora de histórias contemporânea, pesquiso as histórias em fontes bibliográficas da literatura oral, trazendo-as para a oralidade por meio de técnicas e estudo baseado na proposta pedagógica *Aprendendo com histórias* que vem sendo desenvolvida pela estudiosa e compiladora Nícia Grillo (1993). Mas, como afirma Beatriz Bedran (2010), de toda a maneira, a palavra oral ganha espaço “diante do imaginário de todos, provocado pelo *Era uma vez.*” (p. 69). Para exemplificar a força com que a narrativa promove imagens na mente dos espectadores, mesmo nos tempos atuais, Bedran traz o filme “Jogo de Cena”, do documentarista Eduardo Coutinho, lançado em 2007, destacando que, apesar das câmeras focarem somente nos rostos e mãos das mulheres que contam uma história, um mesmo relato revela outra forma quando mudam as narradoras.

O resultado é perturbador pela quantidade de significados e sensações diferentes que um mesmo relato é capaz de produzir, e também pelo fato de como cada narradora imprime sua marca singular ao que está sendo dito tornando-se personagem e ao mesmo tempo apropriando-se da história. A força narrativa aí é explicitada, pois nós, espectadores, somos postos à prova a acreditar na veracidade daqueles relatos até o limite de percebermos que não importa crer: o que verdadeiramente importa é embarcar no fluxo do que é narrado. É a própria narrativa que se narra (BEDRAN, 2010, p. 69).

Trago essa articulação entre a narrativa oral e o cinema, traçada pela autora, não para questionar a supremacia de uma linguagem sobre a outra, mas para pensar no

transbordamento de significação próprio de qualquer linguagem, em que tanto o contador de histórias como o cineasta cumpre a função de ultrapassar o texto vigente, falando a linguagem de seu tempo, submisso a um tempo, um lugar e a um grupo de pessoas. Percebo a invenção do conto no momento em que se conta de forma similar à invenção da cena quando se faz ou se assiste ao filme. Seguindo essas pistas, lanço mão de uma fala da entrevista que fiz com Heffner (2012):

O cinema dá continuidade, por um lado, a essa estratégia de contar histórias e, nesse sentido, discutir os problemas da comunidade, reforçar certos projetos, etc. Amplia enormemente as estruturas de narração, as ferramentas de narração. Nesse sentido existe uma continuidade da longuíssima tradição na contação oral por meio da narrativa audiovisual que o cinema instaura (HEFFNER, 2012, p.1).

3º encontro: A criação do *Minuto Lumière*

O terceiro encontro programado também na escola tem como objetivo restaurar *a infância* ou *a primeira vez* do cinema, produzindo um *Minuto Lumière*. Nesse momento, dando ênfase à condição de criação que o espaço escolar oferece, articulamos poesia e cinema. Essa atividade se inicia com uma retrospectiva e balanço do que foi vivido e feito nos dois outros encontros, já que todas as atividades do projeto fazem parte da construção do *Minuto Lumière*, o objeto de nosso estudo.

Da leitura da poesia de Manoel de Barros (1999), em que o poeta nos sugere olhar o despercebido, à visualização de planos e trechos de filmes, os educandos são convocados a pensarem nos momentos de decisão dos autores em relação às obras, para, então, num segundo momento deste encontro, criarem os *Minutos Lumière*. A proposta deste terceiro encontro traz o filme como um ato de criação, introduzindo timidamente noções da linguagem cinematográfica: luz, cor, enquadramento, plano, entre outros. Essa articulação nos remete ao contexto do espectador-criador, em que não se passa diretamente à análise, pois “deixa à obra o tempo de desenvolver suas ressonâncias e de se revelar a cada um segundo sua sensibilidade” (BERGALA, 2008, p. 65). Tal objetivo possui especial relevância em nossa proposta de uma pedagogia centrada na criação transformadora.

A apresentação dos planos *Lumière* e trechos de filmes seguiram a metodologia da *pedagogia da articulação e da combinação de fragmentos*, proposta por Alain

Bergala (2008). Tal metodologia consiste em poder acessar um fragmento de um filme,

[...] colocando-o em relação com outras imagens: outro fragmento do mesmo filme, a reprodução de uma pintura, o comentário em áudio do diretor, um documento de arquivo, etc., [...] em que o pensamento surge da simples observação dessas relações, múltiplas, e da própria circulação” (BERGALA, 2008, p. 116).

Caracteriza-se, assim, uma pedagogia em que os educandos observam, refletem e destacam juntos uma ideia, em que já não é o discurso que detém o saber, mas se dá na própria circulação entre os trechos, trechos esses “que produzem relações de todo tipo (analíticas, poéticas, de conteúdo, formais)” (BERGALA, 2008, p. 116). A proposta se encerra com a própria produção de um *Minuto* por cada participante. Porém, vale a pena lembrar que o *Minuto* não é exatamente uma narrativa, mas uma experiência. Uma experiência que tem como prerrogativa respeitar as condições que marcaram a origem do cinema: um plano fixo de um minuto, simulando as possibilidades do cinematógrafo.

4º encontro: A exibição e análise criativa dos *Minutos Lumière* na Cinemateca

O quarto e último encontro acontece na Cinemateca do MAM-Rio com o objetivo de exibir e discutir os *Minutos* criados pelos sujeitos da pesquisa no âmbito do projeto. Este encontro se inicia sendo contada mais uma história: *O Elefante e os Cegos* (SHAH, 2011) (v. anexo 6). Um dos objetivos desta última história foi criar um ambiente aberto à reflexão da experiência criativa vivenciada ao longo dos vários encontros. Em um sentido geral, o que encontramos como tema nesta história pode ser visto como um processo de percepção. Mas, vale ressaltar, essa experiência de percepção é um ponto de partida para as reflexões, e não o fim da experiência. Ou seja, mais uma vez buscamos vivenciar uma história que traz o tema, entre outros, da possibilidade de diferentes pontos de vista e de poder imaginar que a verdade ou a realidade têm significados diferentes para pessoas diferentes. O objetivo da metáfora aqui é abrir novas reflexões além das que o plano racional sugere. A história se inicia: *Eu vos passo a história como um velho me contou. Eu não posso jurar que seja verdade, mas vocês sabem tanto quanto eu que nada se parece tanto com a mentira*

quanto a verdade.¹⁵ Depois de contada a história, todo o material produzido pelos educandos é exibido na sala de projeção da Cinemateca. Cada turma realizou cerca de 30 filmes com um total de 100, sendo que alguns não seguiram as instruções para a realização, por exemplo, fazendo mais de um filme, ou incluíram alguma forma de representação, mexiam a câmara, falavam durante a filmagem. Tais problemas, que ocorreram com cerca de 20 filmes, eram de certa forma esperados, já que três das quatro turmas tiveram seus encontros no turno escolar com turmas de cerca de 30 educandos, e alguns foram acompanhados pela bolsista estagiária do programa, e outros pelo professor de turma que estava entrando em contato com a metodologia naquele momento. Em nossa proposta original, os encontros deveriam acontecer em regime de contraturno com cerca de vinte educandos. Por outro lado, foram respeitadas as condições da escola e disponibilidade de horário dos professores e dos educandos, já que as exigências originais inviabilizariam a execução do projeto. Três dos quatro professores envolvidos na pesquisa trabalham em horário integral, assim como muitos de seus educandos têm outras atividades no turno da tarde. Outra questão envolve a disponibilidade de horário na cinemateca e o deslocamento dos educandos para o encontro.

Voltando à descrição da atividade, a exibição dos filmes realizada na sala de projeção, e a discussão sobre os filmes e as experiências de criação dura cerca de duas horas e meia por turma. A proposta é discutir os filmes e as experiências de criação a partir de critérios referentes às escolhas dos educandos em relação ao momento de criação no e do espaço-tempo escolar, focando nos três elementos que Bergala (2008) considera como “elementos mentais” do gesto de criação: *eleger, dispor e atacar*.

Esta análise proposta para a atividade pretendia ver e refletir sobre os processos de criação dos educandos, a partir de suas escolhas. Ela está baseada em um método de análise criado por Bergala (2008) como uma das etapas da proposta da pedagogia da criação. A análise da criação implica em uma técnica de adentrarmos na criação de um filme, que está descrito no capítulo anterior.

Após a análise criativa dos *Minutos Lumière* criados pelos educandos, ao final do projeto foi entregue a cada autor uma cópia em DVD dos mesmos produzidos. Outra cópia ficou no acervo do MAM, pois pode vir a interessar a outras pessoas. Além disso, três *Minutos* de cada escola foram selecionados pela equipe do CINEAD e

¹⁵ Trata-se de uma fórmula encantatória de abertura ou finalização de contos da tradição oral de diversas culturas (MATOS, 2005, p. xvii).

da Cinemateca do MAM-Rio para participar da *Mostra Mirim de Minuto Lumière*¹⁶ que acontece todo fim de ano no museu, a esta altura em sua quinta edição.

Todos os produtos gerados ao longo da experiência – observação, registro em caderno de campo, registro fílmico e fotográfico, respostas ao questionário por parte dos educandos – serviram de matéria prima para a análise e reflexão que aprofundaremos no próximo capítulo, em diálogo com os autores selecionados que abordam a relação cinema e educação, além da literatura oral como prática pedagógica. Como um dos resultados, pretendemos apontar possibilidades e desafios dessa proposta enquanto experiência que possa vir a ser futuramente apoiada e difundida em escolas da rede pública.

Análise Microgenética

Antes de encerrar este capítulo, cabe apresentar alguns elementos da videografia e da análise microgenética, ferramentas metodológicas centrais que adotamos. Considerando que a análise qualitativa de processos cognitivos exige o exame de mudanças sutis nas relações entre ações discursivas e a estrutura de situações específicas, optei pela videografia (estudo da atividade através de filmagens em vídeo) e análise microgenética (estudo detalhado da evolução das relações entre agentes e situações) (MEIRA, 1994). Essa articulação de instrumentos metodológicos forma um modelo que, creio se apresenta adequado ao registro e análise de dados desse estudo, permitindo uma interpretação consistente dos significados de fenômenos que influenciam a relação entre arte e educação.

A videografia apresenta-se como registros macros, nos quais podem ser recortados fragmentos para análise microgenética. Já esta permite fazer uma análise micro de diálogos visando identificar: algumas categorias do “novo”, que conseguem emergir nos discursos e nas práticas de criação e aprendizagem, em contextos de interação “social” (FRESQUET, 2013, p.108). Em nosso caso, os diálogos foram filmados ao longo dos encontros do projeto *ver e fazer* cinema enquanto possibilidade de perceber e aprender.

A videografia se mostra uma ferramenta singular para investigação microgenética de processos de construção de conhecimento, como Luciano Meira

¹⁶Nessa mostra estabelece-se uma correspondência filmada entre educandos de diversas partes do mundo que contam, através desta carta audiovisual, algo de sua infância e seu lugar a outros educandos.

(1994) deixa claro em seu artigo *Análise microgenética e videografla: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva*:

A Videografia, ou registro em vídeo de atividades humanas, apresenta-se como uma ferramenta ímpar para a investigação microgenética de processos psicológicos complexos, ao resgatar a densidade de ações comunicativas e gestuais (MEIRA, 1994, p. 61).

Ele traz ainda a contribuição de outros autores para reforçar a validade desse instrumento metodológico:

[...] capturar múltiplas pistas visuais e auditivas que vão de expressões faciais a diagramas no quadro-negro, e do aspecto geral de uma atividade a diálogos entre professor e Estudantes. (O vídeo) é menos sujeito ao viés do observador que anotações baseadas em observação, simplesmente porque ele registra informações em maior densidade (ROSHELLE, JORDAN, GREENO, KATZENBERG E DEL CARLO 1991, apud, MEIRA, p. 61).

Por outro lado, Meira (1994) nos alerta da importância de que essa forma de registro de dados esteja aliada a métodos de *observação etnográfica* a fim de atingir seu objetivo, já que por si própria não se trata de um registro completo da atividade investigada. Ou seja, as observações etnográficas “permitem ao investigador maior acesso ao contexto de uma atividade, normalmente não capturado em vídeo” (MEIRA, 1994, p. 61), pois possibilita uma interpretação *in loco* de um observador humano.

A análise microgenética apresenta-se como um método de análise especialmente interessante ao contexto da escola pela possibilidade observar como ocorre o processo ensino-aprendizagem, delinear as circunstâncias do contexto de determinada aula ou atividade (KELMAN & BRANCO, 2004). Permite, assim, realizar um “estudo de peculiaridades que vão se constituindo na dinâmica das interações verbais e não-verbais e na observação das negociações que ocorrem no fluxo interativo dos envolvidos em situação de aprendizagem” (LEITE, 2012, p.55). Este tipo de abordagem, a partir do registro dos discursos, permite analisá-los identificando categorias de análise *a posteriori*, pela própria característica da imprevisibilidade do acontecimento. Estas categorias surgem a partir das interações sociais sendo possível, assim, identificar aprendizados que emergem das trocas entre os sujeitos da pesquisa.

Kelman, que desenvolve uma pesquisa acerca da inclusão de educandos surdos nas escolas, dedica um capítulo de sua tese de doutorado à metodologia qualitativa que enfoca a análise microgenética, um trabalho de pertinência para o nosso estudo. A autora destaca que esta proposta metodológica foi desenvolvida por Vygotsky quando este observou, durante uma atividade de pesquisa, a emergência de determinados processos mentais como mais importantes do que o próprio resultado do experimento. A esse fenômeno ele chamou de microgênese. Na visão de Kelman (2005):

Trata-se de um domínio genético, ou seja, um espaço, metaforicamente falando, em que os fenômenos psicológicos têm sua origem. Vygotsky percebeu, através de análise minuciosa, que era exatamente no “aqui e agora” das ações e interações diante de uma situação problema, que se encontravam os processos mentais mais ricos (KELMAN, 2005, p. 43).

Ou seja, esta perspectiva metodológica permite compreender a emergência de fenômenos psicológicos por meio de uma análise detalhada dos discursos, com a intenção de detectar mudanças processuais que estão ocorrendo com os sujeitos da pesquisa (SIEGLER & CROWLEY, 1991 *apud* KELMAN, 2005), como por exemplo, desdobramentos que ocorrem do ato psicológico da percepção. Esses desdobramentos geralmente se dão em uma fração de segundos e é preciso estar atento para percebê-los (WERTSCH, 1990 *apud* KELMAN, 2005). Nesse sentido, a microgenética é uma abordagem metodológica apropriada para o estudo dos fenômenos que influenciam a relação entre cultura e socialização, nos permitindo olhar de forma minuciosa para os processos de construção de significados.

Em relação ao processo de criação de significado, abro o espaço de encontrar algumas perguntas e refletir acerca delas. O significado é dado ao sujeito? Recebido passivamente ou construído à medida que se negocia com o mundo? Isso me conduz a um diálogo com Gaskins, Miller & Corsaro (1992 *apud* KELMAN, 2005). Tal construção, segundo estes autores, pode ser apenas entendida a partir dos contextos culturais dos sujeitos, sendo um processo ativo e afetivo e que tem na linguagem, em seu sentido amplo, um poder fundamental para a sua compreensão.

Em concordância com essa visão, Kelman (2005) conclui que “o conhecimento se desenvolve em relação dialética com a realidade criando novas zonas de sentido (p.41)”. Vale a pena lembrar que o uso do termo *zonas de sentidos*, segundo González Rey (1997) é entendido como:

[...] aqueles espaços da realidade que se tornam inteligíveis frente ao desenvolvimento da teoria; quer dizer, permanecem ocultos para o homem antes do momento teórico que permite sua construção em forma de conhecimento (REY, 1997, p. 14).

Sendo assim, o estudo dos fenômenos psicológicos, como desenvolvimento e aprendizagem, requer uma análise detalhada das interações e relações humanas nos seus contextos. Logo, uma concepção teórico-metodológica como a microgênese se adequa ao estudo desses fenômenos, pois leva em conta a contextualização do fenômeno a ser observado, considerando “que existem múltiplas realidades, baseadas em diferentes histórias, culturas e posições” (KELMAN, 2005). Nessa discussão, é importante reconhecer a contribuição de Vygotsky, que valorizou o fator sócio histórico e contextual em suas construções teórico-metodológicas. Outro fator que particulariza a teoria de Vygotsky, dentro da perspectiva de uma psicologia materialista dialética, é a ênfase especial que ele dá ao princípio da formação da consciência e do desenvolvimento humano.

Sob essa ótica, vamos estabelecendo relações de sentido entre os pensamentos desses autores sobre como fazer pesquisa e a abordagem metodológica adotada neste estudo. Lanço mão, portanto, de uma metodologia qualitativa com abordagem interpretativa, com o objetivo de reconhecer processos e criar *zonas de sentido* que possibilitem melhor compreender as possibilidades de desenvolvimento da percepção por meio das experiências significativas, reflexivas e criativas pretendidas pelo projeto de ver e fazer cinema que analisaremos no próximo capítulo.

5 ANÁLISE DAS ATIVIDADES

Uma pesquisa [...] é um discurso pelo qual nos expomos, corremos riscos [...] Quanto mais nos expomos, mais possibilidades existem de tirar proveito da discussão (BOURDIEU, 2002, p18).

Para configurar um desenho metodológico, optamos em nosso trabalho por analisar o percurso de um educando de cada escola, cuja participação ilustra bem a integralidade do processo que culminou na produção do *Minuto Lumière*. Nosso objetivo é identificar **processos e zonas de sentido** que emergem como aprendizados no processo de criação nesta experiência de cinema e literatura oral que propomos. Como explicamos no capítulo anterior, utilizamos a videografia e a análise microgenética para captar **experiências significativas** que foram surgindo ao longo das **práticas vivas** do projeto, incluindo a *escolha*, a *disposição* e o *ataque* dos *Minutos Lumière* criados, como possíveis fenômenos transformadores da escola e seus sujeitos fundamentais, as crianças e jovens. Buscamos perceber o que poderia surgir desta experiência de encontro com o cinema como arte, uma experiência inicial que, em correlato com a discussão teórica abordada considera a escola como “um espaço de enunciação e constituição de linguagem” (GABRIEL, 2008, p. 229), e proporciona transposições da arte para educação e, conseqüentemente, para vida.

Os quatro educandos foram escolhidos inicialmente a partir do *Minuto Lumière* que produziram e ficaram entre os doze selecionados pela comissão de curadoria do CINEAD e da Cinemateca do MAM-Rio, para *IV Mostra Mirim de Minutos Lumière*, do qual são responsáveis. Um critério importante de seleção dos *Minutos* adotado pela comissão foi que o filme expressasse e imprimisse algo de sua infância e de seu lugar.

No entanto, cabe destacar que a escolha de um educandos de cada escola também ocorreu em função de uma inviabilidade, dado o tempo limitado para uma dissertação de mestrado, da análise de cada um dos mais de 100 educandos participantes.

Os doze filmes selecionados para *IV Mostra Mirim de Minutos Lumière*, creio que não casualmente, envolviam educandos que haviam participado de modo ativo nos quatro encontros do projeto. Para a escolha do educando de cada escola, além do *Minuto Lumière*, levamos em consideração, também, outras fontes, tais como registros fílmicos, escritos e trabalhos plásticos, como desenhos e colagens que foram

produzidos pelos educandos nas várias atividades do projeto. Na escolha tivemos a intenção não de julgar ou comparar esteticamente os trabalhos, mas sim ilustrar a potência de uma experiência pedagógica do cinema e da literatura oral quando há desejo e envolvimento por parte dos atores (educandos). O que está em consonância com o objetivo de nossa pesquisa de investigar se o *ver e fazer* cinema em sua articulação com a literatura oral pode promover uma reflexão criativa e engajada dos educandos acerca do espaço escolar.

Como veremos, a trajetória envolve basicamente quatro etapas ou fases:

- (i) A chegada dos educandos no primeiro encontro, em que buscamos perceber suas bagagens em relação à experiência de cinema na escola e o primeiro contato com a cinemateca;
- (ii) O trabalho de sensibilização por meio da literatura oral, no qual um conto foi trabalhado com o objetivo de sensibilizar a escuta e o olhar, buscando tornar mais espontâneos os participantes para futuros gestos criativos;
- (iii) A criação do *Minuto Lumière*, ponto central do projeto que busca identificar a construção de diferentes pontos de vista dentro do espaço escolar e promover, a posteriori, reflexões criativas;
- (iv) Finalmente, uma reflexão sobre a etapa de exibição dos filmes criados, quando foi realizada uma discussão sobre o processo de criação de cada filme com os educandos no encontro final com cada turma participante do projeto.

Todas essas etapas tiveram registros fílmicos, fotográficos e de caderno de campo. A fase (i) teve também registro escrito pelos próprios sujeitos participantes da pesquisa através de questionário semiestruturado que será apresentado com a intenção de ampliar uma visão dos saberes contextualizados dos sujeitos envolvidos. Um aspecto importante de nossa proposta metodológica foi o de captar possíveis sensibilizações dos olhares, percepções e expectativas dos sujeitos participantes durante todo o processo. As falas, expressões, gestos, palavras e os *Minutos Lumière* produzidos apontam elementos significativos que fazem parte da pedagogia da criação que buscamos investigar.

Para analisar esses materiais, o critério foi apresentar os resultados dos questionários do 1º encontro que aconteceu na cinemateca; realizar uma análise microgenética de alguns grupos de diálogos registrados que ocorreram durante o uso da literatura oral enquanto prática pedagógica do 2º encontro na escola; e analisar

microgeneticamente as falas que ocorreram durante a projeção de debate dos *Minutos* na Cinemateca do MAM-Rio no 4^o encontro.

5.1 Questionários semiestruturados do 1^o encontro

Este questionário semiestruturado (v. anexo 7) teve como objetivo específico identificar o conhecimento prévio dos estudantes, em relação à cinemateca e à experiência de cinema na escola, assim como promover uma experiência sensível sobre o escutar história, concebendo o espaço-tempo da escola pública como lugar de enunciação (GABRIEL, 2008).

A escolha desse instrumento de pesquisa desconsiderou a divisão frequente entre pesquisadores na área das Ciências Sociais de escolher entre pesquisa qualitativa e quantitativa, o que Bourdieu (2010) chamou de um “monismo metodológico”. Sendo assim, atendeu à necessidade de combinar angulações diferentes dos mesmos sujeitos. Ela se deu em consonância com o problema que se pretendeu investigar (BRANDÃO, 2002), assim como pela flexibilidade na sua elaboração (LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A., 1986). Elaboração essa que teve um trabalho prévio, no qual percebemos as dificuldades em formular questões aparentemente simples, fazendo-se sentir a teoria em suas limitações e possibilidades (BRANDÃO, 2002).

Este questionário foi realizado durante o 1^o encontro, a visita guiada à Cinemateca do MAM-Rio, com a intenção de conhecer informações e dados objetivos por meio das duas primeiras perguntas. Assim como buscar promover uma experiência sensível na quinta frase incompleta. A terceira e a quarta questão foram descartadas, pois, a princípio, estavam dirigidas a uma investigação sobre o ponto de escuta por parte de outro pesquisador de nosso grupo de pesquisa, que não se efetivou nessa empiria.

As duas primeiras respostas dos educandos não foram separadas por escolas, pois não tivemos uma expectativa de uma visão macro, mas sim um foco em apreciar os quatro educandos selecionados para nossa análise. Dessa forma, os seus quatro questionários semiestruturados foram anexados no corpo da dissertação e as respostas dos outros estudantes serão trazidas como uma complementação.

5.1.1 Pergunta 1: Conhecimento prévio da Cinemateca do MAM-Rio.

A primeira pergunta investiga o conhecimento prévio dos educandos sobre Cinemateca do MAM-Rio. Os dados apontaram que, entre os quatro educandos

escolhidos para esta reflexão, nenhum deles tinha visitado antes esse espaço. Sendo que, dos 113 educandos sujeitos, apenas três já haviam frequentado esta instituição, sendo que uma é filha de uma professora universitária que desenvolve projetos em cooperação com esta cinemateca e os outros dois de diferentes escolas.

5.1.2 Pergunta 2: Experiências prévias com cinema na escola

A segunda questão investiga se os educandos envolvidos na pesquisa já tinham realizado alguma experiência que envolvesse o cinema em suas escolas. Nessa etapa, os dados apontaram que entre os estudantes escolhidos para análise da Escola Municipal Manoel Bonfim (estudante # 1a) e do CAP/UERJ (estudante # 1b) já haviam tido experiências prévias com cinema em suas escolas. Já os estudantes das Escolas Municipais Tenente Antônio João (estudante # 1d) e da Escola Municipal Orlando Villas Boas (# 1c) não haviam realizado atividades que envolvessem cinema em suas escolas.

Entre os 113 sujeitos presentes nesta etapa da pesquisa 33 responderam que já tinham realizado alguma experiência de cinema em suas escolas. É interessante ressaltar que 10 estudantes da Escola Manoel Bonfim têm um professor de Artes que assiste a vários filmes com eles, porém os educandos não mencionaram esta atividade nas suas respostas.

As respostas dos estudantes ao revelarem a falta de conhecimento tanto da cinemateca como de uma proposta de cinema na perspectiva da arte, vem a reforçar uma das hipóteses trazidas em nosso estudo. A hipótese de que a escola, para muitos brasileiros, é o único espaço no qual possam ter acesso a diferentes saberes e possibilidade de criação em diversos contextos. O que confirma a potencialidade da escola em “significar e agir no e sobre o mundo” (GABRIEL, 2008, p. 215), tanto dentro como fora dela. Processo esse que pode gerar nos educandos posicionamentos diante das transformações socioculturais para além de uma questão de conteúdo, mas de emancipação. (LEITE, 2012).

5.1.3 Frase incompleta:

A frase incompleta (5 “Quando eu escuto uma história é como...”) teve a intenção de promover algumas reflexões. Em suas respostas não busquei analisar o conteúdo do discurso, uma interpretação em busca de um sentido último ou oculto das

coisas, uma prática, segundo Fischer (2001), bastante comum quando se fala em fazer o estudo de discurso na Educação. Busquei, sim, perceber a emergência de elementos do “novo” nas frases escritas depois do contexto de interação da atividade realizada no início do encontro de uma prática criativa com a literatura oral. A proposta da atividade como um todo buscou promover aos educandos uma experiência de um raciocínio por analogia, e não somente sintético sobre suas vivências anteriores de escutar uma história, que poderiam se expressar no completar as frases inacabadas. Essa atividade se baseou na concepção de que a metáfora pode ser uma visão poética e criativa de um raciocínio analógico (GRILLO, 2006) e está na base da proposta pedagógica *Aprendendo com Histórias*.

No caso dos quatro educandos selecionados das escolas, as frases curtas tangenciaram reflexões sobre suas próprias experiências, através de sínteses simples como: “Quando eu escuto uma história é como”... *é muito interessante e bom*; ou então algumas vezes poéticas, como... *eu estivesse escutando uma história nova; ...eu imaginasse a história, ... se eu estivesse em outro mundo*.

No entanto, apesar de se tratar de um instrumento que permite respostas não previstas e criativas, nesse caso, elas revelaram a limitação deste tipo de registro escrito, talvez pelo pouco espaço e tempo para as respostas, ou ainda pela dificuldade expressiva escrita nesta faixa etária.

5.2 Análise Microgenética das práticas pedagógicas centradas na literatura oral no 2º encontro

Para analisar o percurso de um educando de cada escola, tínhamos como objetivo filmar as atividades das quatro escolas durante este 2º encontro. Porém, na Escola Tenente Antônio João não foi possível realizar o registrado fílmico já que, no dia marcado para a atividade, a professora responsável não compareceu. Mesmo assim enviou mais de cinquenta educandos, muitos dos quais não estavam inscritos no projeto, para participarem dessa atividade. Desta forma, a pesquisadora e a bolsista do projeto tiveram bastante dificuldade em ministrar o trabalho, restando somente os registros em caderno de campo. Portanto, somente três das quatro participações dos educandos selecionados foram analisadas microgeneticamente nesta etapa. Reunidas as 7 horas e 10 minutos filmados, eles foram assistidos pelo menos três vezes com o objetivo de identificar os índices de fenômenos que emergiram como categorias do “novo” nos discursos e nas práticas de criação e aprendizagem nesse encontro.

Após a visualização dos registros fílmicos, selecionamos um grupo de sequências de cada escola, complementados com as informações anotadas em caderno de campo. Em cada grupo fizemos a análise das sequências com diálogos em torno de duas questões que surgiram a partir de fenômenos recorrentes observados: a primeira se refere aos momentos imediatamente após a história contada pela *passer*¹⁷ durante o 2º encontro nas escolas, e visa captar as reflexões e os processos de construção de significados que emergiram nesse momento. Já a segunda diz respeito à criação de processos de resignificação que surgem no momento em que os educandos recontam a história também durante a atividade do 2º encontro.

A apresentação dos momentos analisados segue procedimentos que buscam proporcionar uma leitura fluida: as falas dos estudantes foram transcritas em *Times New Roman* 11 e apresentadas à esquerda, enquanto as intervenções dos demais participantes encontram-se apresentadas à direita, em *cambría* 10. Os aspectos não-verbais serão apresentados em *itálico*, ao lado de cada fala. Os textos relativos à descrição de aspectos gerais – quadro a quadro sobre a atividade desenvolvida, o posicionamento da turma, entre outros aspectos – serão apresentados em *cambría* 9. Já o texto da análise microgenética, propriamente dita, aparece em *Times New Roman* 12. O estudante # 1 sempre será o educando selecionado para análise de seu percurso no projeto da escola que está sendo analisada.

5.2.1 Escola Municipal Manoel Bonfim

Para que esse segundo encontro fosse realizado dentro da escola, o professor de classe solicitou à direção da escola a sala de cinema, o que não foi possível, pois a sala, apesar de equipada e adequada para sua utilização, ainda não havia sido oficialmente inaugurada. Desta maneira, o desenvolvimento do trabalho, em cerca de três horas, aconteceu em outro espaço físico: a sala de leitura. Tratava-se de uma sala ampla, iluminada, porém a captação do som durante a videografia da atividade foi prejudicada pelo som alto que vinha do pátio onde crianças de outras turmas faziam seu recreio. A expectativa era a de que, nesse encontro, trabalhássemos numa sala de artes com grandes mesas, mas como também não havia disponibilidade, então, nos adequamos ao espaço físico da sala de leitura e agrupamos as mesas individuais

¹⁷ A expressão *passer* aqui está se referindo à professora que conduziu as atividades do projeto, também da pesquisadora desse estudo.

colocando-as em posição de círculo. Nesse encontro não compareceram todos os educandos que estavam presentes no primeiro, com a justificativa de compromissos pessoais.

Nessa atividade, um conto é trabalhado com o objetivo de sensibilizar a escuta e o olhar do educando, através do uso de metáforas. O que busca tornar mais espontâneos os participantes para futuros gestos criativos, nesse caso, a criação de um *Minuto Lumière* no 3º encontro proposto pelo projeto.

Começamos a análise do percurso do estudante #1a dessa escola, de onze anos.



Figura 1 –2º encontro na E. M. Manoel Bonfim

Práticas pedagógicas com literatura oral

Fonte: arquivo de pesquisa

Rio de Janeiro, 19/04/2011

10:01– 10:1

Sala de leitura da Escola Municipal Manuel Bonfim

Professor # 1 – o professor de Artes Plásticas da turma

Estudante # 1a - o estudante escolhido para análise

Estudantes # 2 a 24

Câmera # 1 – Bolsista de graduação em Geografia da UFRJ

Passeur – a pesquisadora

Os estudantes estavam sentados em mesas agrupadas na tentativa de formar uma organização espacial circular com a intenção de contribuir para a interação entre todos os participantes. A turma estava dividida em quatro grupos de cerca de seis jovens. Eles acabaram de ouvir a história da tradição oral: *O pássaro da Índia*, contada pela *passer*. Cada grupo fez um levantamento do que mais havia chamado a sua atenção na história. Em seguida, nomearam esses trechos que haviam escolhido em temas. E a partir da fala da *passer*, que agora repete para o grupo do estudante # 1a os temas percebidos por eles mesmos, o estudante # 1a vai expor à turma seus conhecimentos prévios e relatos significativos sobre os temas percebidos por eles.

Estudante # 1a: Professora? (*expressão ansiosa, inquieto na cadeira, porém atendeu a solicitação imediatamente*).

Professor # 2: Espera aí, espera aí estudante # 1a (o professor responde com expressão tranquila, mas não permite a interação com a passeur).

A *passeur* continua dialogando com outro grupo em voz alta com a intenção de que todos os grupos interajam no diálogo. E se vira para direita na direção da mesa do grupo em que está o estudante # 1.

Passeur: É! Olha só. Eu vou recapitular. [...] Foi fingimento [...] e foi muito interessante o que ele (*estudante # 1*) disse. Um ponto de vista.

Estudante # 1a: Dois pontos de vista! (quase inaudível, sorrindo titubeante em sua resposta).

Nesse momento, a *passeur* está lembrando para turma os temas que o estudante # 1a e seu grupo relacionaram aos trechos da história que mais chamaram a suas atenções na etapa anterior da atividade.

Passeur: [...] Pontos de vista. É isso! Ele (o estudante # 1a) falou sobre dois pontos de vista da mesma história. Vocês estão prestando atenção. Isso aqui é trabalho de grupo. [...] O homem, do ponto de vista dele, achou que aquilo fosse uma tragédia. E na verdade, para o pássaro era uma grande alegria. E entre vocês, vocês se lembram de alguma coisa que vocês viveram, que aparece este tema? [...]

Quando o estudante #1a falou sobre dois pontos de vista, ele estava se referindo à notícia que o homem trazia para o pássaro. O que para o homem pareceu uma tragédia - a morte do parente do pássaro-, para o próprio pássaro era uma mensagem cifrada que lhe tinha trazido muita alegria, pois tinha lhe proporcionado a liberdade, que era o que ele tanto queria.

O estudante # 1a se levanta para ir ao banheiro enquanto o seu grupo continua confeccionando seu cartaz, dialogando sobre o filme, assim como os outros grupos.

Estudante # 2: (ele está no mesmo grupo do estudante # 1a). Ainda não!

O grupo que o estudante # 1a faz parte continua a produção dos desenhos de maneira compenetrada. O estudante # 1a volta do banheiro e mostra seu desenho para câmera cobrindo o rosto (com uma expressão tímida), enquanto a *passeur* se volta para outro estudante (#2) deste grupo.

Passeur: [...] Vocês escolheram algum tema? Os temas de vocês eram fingimento, não é? Ou então uma história sobre diferentes pontos de vista, sobre o mesmo assunto.

Estudante # 1a: Sobre a história.

Passeur: Mas um tema específico ou sobre a história toda?

Estudante # 4: Sobre a história toda. Então aí o outro viu logo que ele estava

desmaiando, e o outro fugiu e ele desmaiou. Saiu da gaiola, aí que ele acordava ele fugiu.

Passeur: Sobre o que você está falando? Fingimento?

Estudante # 2: Liberdade, na mesma parte (da história).

Acontecem interações entre os grupos, mas por meio de um diálogo que as partes não se escutam. Assim a *passuer* busca fazer um compromisso de que os educandos se coloquem a partir de uma solicitação ao grupo que está se apresentando.

Passeur: Agora quem quiser dar sua opinião, pergunta antes para o grupo do estudante # 2, porque está na vez deles falarem.

Estudante # 4: Tá!

Passeur: [...] Aqui vocês estavam falando sobre a mensagem que foi passada. Um tema pra vocês foi a inteligência. Você quer contar?

Estudante # 1a: A inteligência do pássaro porque ele entendeu a mensagem.

Passeur: Vamos lá. Vocês escolheram outro tema?

Estudante # 1a: Azur e Asmar!

Nesta turma todos os relatos significativos se referiam a filmes que já haviam assistido.

Nas pequenas falas ansiosas do estudante #1a, pode-se perceber o interesse e engajamento do mesmo. Tal presença, o desejo de aprender, sua observação atenta, curiosa, interessada é, segundo Fresquet (2010), fundamental para que efetivamente se dê a construção de significados. Vale a pena ressaltar a forma de participação do estudante # 1a não foi um ato isolado durante as interações entre os educandos. As intervenções da *passueur* buscaram contribuir para manter a concentração da atenção nas atividades propostas.

Na dinâmica das interações verbais identifico a conexão que o estudante # 1a fez com a atividade do encontro anterior, em que foi contada a história do roncador, escolhida por suscitar a possibilidade de diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto. A reflexão aí originada possibilitou a construção de outros relatos e outros

textos, indo ao encontro do que sugere Grillo (2006), que o uso das linguagens metafóricas dos contos atua como instrumento desencadeador deste processo, pois simultaneamente amplia a liberdade de ação e instiga a reflexão.

Este diálogo chama a atenção também pelo endereçamento que o estudante #1a, assim como os outros, fizeram em seus relatos significativos sobre os temas percebidos na história. Sem exceção, os relatos eram endereçados a filmes que tinham assistido. No caso desta escola, é importante ressaltar o conhecimento prévio e uma apropriação de um cinema não comercial, um cinema como arte, por parte dos estudantes por conta do trabalho realizado pelo professor de arte. A partir desta constatação, podemos estabelecer uma relação com a abordagem de Bergala: ele considera que mesmo a escola não podendo garantir o encontro pessoal com a arte, ela pode garantir espaços e tempos para propiciá-lo, aceitando a alteridade do encontro artístico e deixando a necessária estranheza da obra de arte fazer seu lento caminho. Percebo, ainda, a emergência do conceito de ponto de vista, definido como gesto político que conduz à construção do olhar. Ele consente uma dimensão ética e estética a um debate que cabe tanto ao cinema quanto à escola. (LEANDRO, 2010).

11:16 – 11:24

Depois de contada a história e a realizada as práticas pedagógicas através da metáfora, a *passseur* sugere que a turma recontar a história a partir de um novo olhar, o deles. Isso com cada grupo se encarregando de um trecho e utilizando os seus cartazes como apoio da memória. Cada grupo escolheu um de seus integrantes para contar a parte que lhes cabia, mas no final muitos dos participantes participaram da apresentação. Nesse momento as mesas foram colocadas num canto da sala e se formou um círculo de cadeiras e os educandos se sentaram. Eles estão um pouco agitados, mas aparentam alegria de estarem realizando a atividade. Cada trecho da história será contado por um grupo da turma.

Passseur: Contando histórias. [...] Vocês estão concentrados? Pode relaxar. Pode dar uma respirada. Vai começar a história. (*recitando*) A história do Pássaro da Índia.

Estudante # 2: Era uma vez um pássaro.

Os estudantes se mostram envergonhados em contar a história, mas a atividade segue com a *passseur* buscando conduzir a atividade sem interrupções para que se instale uma postura de concentração de quem conta e de quem escuta.

Passseur: Era uma vez. (*gesticulando para que empostassem a voz*).

Estudante # 2: Era uma vez um homem que gostou muito de um pássaro numa viagem, aí aparece aqui. Ele levou ele pra casa. (*gargalhadas*)

Passeur: Como ele se satisfazia?

Estudante # 2: [...] Pra ele, o pássaro estava bem. Aí ele tentou se soltar.
[...]

Passeur: Como ele se satisfazia? Pra ele ficar?

Estudante # 3: [...] Adimirando o pássaro.

Passeur: [...] vocês podem trazer o outro cartaz?

A *passueur* chama o próximo grupo para que continue a história. O grupo do estudante # 1a expõe o cartaz feito por eles para a turma e começa a contar a história. O título do cartaz "O Homem e o Pássaro" vai bem ao centro da cartolina, e com as letras recortadas de um papel vermelho deu outra vivacidade ao trabalho do grupo.

Passeur: Um dia. Um dia o que aconteceu?

O estudante # 1a, inquieto na cadeira, fala alto complementando o que está sendo falado de forma quase inaudível pelo colega.

Estudante # 1a: O homem viajou para Índia, [...].

O grupo do estudante # 1a está envergonhado e por mais que a *passueur* busque com que todos falem, no final o estudante #1a é que fala. Nesse momento as intervenções desse grupo e do estudante # 1a é inaudível.

[...]

Passeur: Mas ele estava pedindo a liberdade por que o homem estava indo para onde?

Estudante # 1a: Para Índia!

Passeur: Que lugar era esse?

Estudante # 1a: A terra natal do pássaro.

Passeur: E o que o homem ofereceu pra ele? [...] o que ele gostaria. De que ele sentia mais falta.

[...]

Estudante # 1a: A liberdade. Mas ele não deu.

Passeur: Ele não deu. Então o que o pássaro pediu? Vamos ouvir aqui!

Estudante # 1a: Então você vai na floresta. Vai passar uma mensagem.

Passeur: Qual era a mensagem

Estudante # 1a: A mensagem que ele estava preso no cativoiro.

Passeur: [...] Então... O terceiro cartaz...

Estudante # 4: Ela quer contar.

Passeur: Agora é o terceiro grupo que vai falar e eu gostaria de silêncio. O homem viajou, chegou à Índia, e o que aconteceu?

Estudante # 5: Ele contou a história para os irmãos dele. Aí o que estava lá no topo da árvore caiu. Aí ele ficou muito triste. Aí ele foi pra casa. O passarinho ficou todo animado querendo ouvir a mensagem dos irmãos. Aí ele falou que a mensagem que ele ia contar não era muito satisfatória pra ele.

Passeur: Ela está te dando uma colinha. Ela está te ajudando. *(a passeur fala com uma o estudante # 4 que foi interrompido pelo # 5)*

Estudante # 4: Aí ele contou que quando um pássaro vai em cima da árvore ouvir uma história, que ele estava num cativoiro, aí ele caiu lá e morreu na mesma hora. Aí, quando o pássaro que estava na gaiola caiu teve um colapso e morreu também.

Passeur: Então...

Estudante # 4: Ele morreu também o homem se sentiu culpado, pegou ele, colocou ele na janela. Aí o pássaro na mesma hora, assim, reviveu, aí ele falou que ele entendeu a mensagem dos irmãos pra ele e quem mandou as mensagens foi o mesmo dono. Aí ele foi embora.

Passeur: Quem passou a mensagem foi o mesmo que tinha aprisionado o pássaro.

Neste pequeno diálogo, é possível perceber um gesto de apropriação da história por parte do estudante # 1a, como dos outros estudantes, impressa nas atividades. A partir das interações ativas surgiu, com o ambiente e os materiais de artes plásticas ao redor, um ato de reconstrução daquilo que se sabe para incorporar agora o que se percebe: o cartaz confeccionado pelo grupo em que a história foi renomeada de *O homem e o pássaro*. Tal ato pode refletir uma percepção nova e viva da história por parte desse estudante como do seu grupo (DEWEY, 2012). O que nos remete à ideia de que o encadeamento entre a experiência e a ação faz surgir um mundo, um mundo

que construímos juntamente com os outros, nos afastando da tentação da certeza (MATURANA & VARELA). Nessa concepção, o meio provoca um processo de mudanças na estrutura de um determinado organismo, ou seja, uma experiência, que nesse caso atinge a dimensão estética. Nesse processo, a mente permanece ativa extraindo significados que surgem dessa interação (DEWEY, 2012).

Outro fator consistiu em dar destaque ao modo de intervenção escolhido pela *passer*, que evita explicar a história e centra a participação na orientação da atenção dos participantes, assim como na elaboração de perguntas que buscam aprofundar e tornar mais abrangente o discurso dos educandos (RANCIÈRE, 2010b).

5.2.2 Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – CAp/UERJ

No segundo encontro, que ocorreu na própria escola, a professora de classe solicitou à coordenação a sala de arte, que dispõe de mesas grandes e material diversificado, condições essas adequadas à nossa atividade. Porém, pela longa duração de nosso encontro, três horas, não foi possível a sua utilização, já que o espaço é demandado por várias turmas. Dessa maneira, o desenvolvimento do trabalho aconteceu na própria sala de aula, sendo que, no momento das atividades plásticas, agrupamos algumas mesas onde dois grupos ficaram sentados e os outros dois grupos escolheram trabalhar no chão. Tratava-se de uma sala bastante ocupada pelas carteiras escolares, com ar condicionado e iluminação artificial, já que as janelas estavam cobertas por cortinas.

Nessa atividade, assim como na escola anterior, um conto é trabalhado com o mesmo objetivo de sensibilizar a escuta e o olhar do educando, através do uso de metáforas, buscando tornar mais espontâneos os participantes para a criação de um *Minuto Lumière* no 3º encontro proposto pelo projeto.

Aqui, começamos a análise com o estudante #1b, de onze anos.



Figura 2 –2º encontro no CAP/UERJ
Práticas pedagógicas com a literatura oral
Fonte: Arquivo da pesquisa.

Rio de Janeiro, 15/09/2011

10:15 – 10:18

Sala de aula do CAP/UERJ

Professor # 1 – professora de núcleo comum de uma das turmas

Estudante # 1b - o estudante escolhido para análise

Estudante # 2 a 30

Câmera # 1 – Bolsista de graduação em Pedagogia da UFRJ

Passeur – a pesquisadora

Grupo do Estudante # 1b, assim como os outros grupos, está trabalhando nos desenhos sobre a história para confecção do cartaz, enquanto a *passEUR* está dialogando com os outros grupos sobre suas reflexões.

Estudante # 2: Tem que filmar ele. Ele é famoso, o Harry Potter. (*apontando para o colega de grupo, com expressão risonha, como se fosse uma brincadeira*).

Na cena a *passEUR* está interagindo com os diversos grupos.
[...]

A turma dividida em quatro grupos de cerca de seis crianças acabaram de ouvir a história da tradição oral: *O pássaro da Índia*, contada pela *passEUR* e, assim como na outra escola, cada grupo fez um levantamento do que mais havia chamado a sua atenção na história. Em seguida, relacionaram esses trechos determinados temas, ao mesmo tempo em que estão produzindo seus cartazes.

Passeur: [...] Sobre esse tema, alguma coisa que você viveu, que você experimentou, ouviu?

Estudante # 3: Alguma coisa que, às vezes, você pensa que o ser humano é o mesmo que o pássaro, como qualquer animal. Mas o pássaro também vive (*assim*) como o ser humano.

Apesar de quase inaudível a continuidade da fala do estudante # 3, foi anotado em caderno de campo que se referia à necessidade de liberdade.

Passeur: [...] Aham. Mas você nunca viveu uma experiência outra, que você viveu esse tema?

Estudante # 2: Eu já!

Passeur: Qual foi o tema?

[...]

Estudante # 3: Ah tá, a gente disse que ele morreu, aí abriu a gaiola e

Estudante # 2: Foi que nem a história do Nemo. Em *Procurando o Nemo* o Nemo fingiu que morreu, mas depois não.

[...] A *passieur* se dirigiu a mesa do estudante # 1b

Passeur: Aqui há algum outro tema que surgiu pra vocês?

Estudante # 1b: Ou pode ser também tristeza. Que pode ser pela expressão de prisão.

A *passieur* se dirige para a turma e pergunta.

Passeur: Prisão. Olha! Um dos temas. Como é o seu nome?

Estudante # 1b: Estudante # 1b.

Passeur: Estudante # 1b falou outro tema. Alguém tem algum relato sobre prisão?

Estudante # 3: Sim. Batman
(*fala outro estudante, sentado distante da mesa do estudante # 1b*).

[...] A *passieur* se dirigiu mais uma vez a mesa do estudante # 1b.

Passeur: Muito bom. Tem alguma coisa que chamou a atenção na história que vocês gostariam de comentar?

Estudante # 1b: Esse negócio dele cair duro, de mandar essa mensagem. (*em frente à turma, com o seu grupo*).

10:50 – 10:52

O grupo do estudante # 1b apresenta seu cartaz. [...] Após a apresentação do cartaz, o estudante # 1b e está em diálogo com a *passer* sobre as passagens das histórias e os temas que foram percebidos pelo estudante.

Passeur: De mandar essa mensagem através do...

Estudante # 2: Parece que ele já tinha um combinado.

Passeur: Parece que eles já tinham combinado?

Estudante # 1b: Tipo uma, tipo uma...

Estudante # 3: Mensagem subliminar.

Estudante # 4: Tipo! É assim. Quando o moço chegou lá, e disse que o parente dele caiu no chão. Ele entendeu que era pra fazer a mesma coisa pra ser livre, aí ele fez e foi livre.

Neste diálogo é possível observar o endereçamento do relato significativo do estudante # 1b a um filme do circuito comercial, assim como a fala de outro estudante associando a aparência do amigo a um personagem de um filme. Vale a pena ressaltar que o número de relatos significativos para cada um deles foi menor do que o da escola anterior, mas também, sem exceção, foi endereçado ao cinema. O que nos remete à importância do cinema na construção de significados (CARRIÈRE, 2006).

Percebemos também uma reflexão sensível do estudante # 1b, quando faz uma relação da situação do homem e do pássaro em uma integração com o sentir, pensando a realidade por meio do encantamento. Percebo que o contato com a história agiu em sua percepção profunda, promovendo reflexões filosóficas (MACHADO B, 2010).

5.2.3 Escola Municipal Orlando Villas Boas

Nesta escola, o encontro aconteceu na própria sala de aula. Uma sala ampla, bastante ocupada pelas carteiras escolares, na qual unimos as carteiras, assim como nas outras escolas, para formar um círculo. Tratando-se de estudantes mais velhos do 7º ano, eu poderia afirmar que foi a turma que exigiu mais do *passieur*, pela resistência apresentada pelos participantes, apesar de ser de livre escolha a participação de cada um deles. Porém, talvez a dificuldade tenha surgido pela falta de prática do *passieur* em trabalhar com essa faixa etária, por volta dos 14 anos. Uma possibilidade de superar essa dificuldade poderia ter sido a escolha de outras histórias e atividades mais apropriadas para o interesse dos educandos dessa faixa etária.

Nessa atividade, assim como nas escolas anteriores, um conto é trabalhado com o objetivo de sensibilizar a escuta e o olhar do educando, através do uso de metáforas. Aqui, começamos também a análise com o estudante #1c, de quatorze anos.

Rio de Janeiro, 07/06/2011

10:20 – 10:23

Escola Municipal Orlando Villas Boas Professor # 1 – professora de Artes Cênicas

Estudante # 1 - o estudante do 7º ano escolhido para análise

Estudante # 2 a 30 do 7º ano

Câmera # 1 – Bolsista de graduação em Pedagogia da UFRJ

Passieur – a pesquisadora

Esta turma, repetindo a mesma dinâmica das outras duas escolas, foi dividida em quatro grupos de cerca de sete jovens para ouvir a história da tradição oral *O pássaro da Índia*, contada pela *passieur*. Em seguida, cada grupo fez um levantamento do que mais havia chamado a sua atenção na história. Foram então nomeados esses trechos selecionados, os quais foram relacionados a certos temas. A partir da fala da *passieur*, que repete para a turma os temas percebidos pelos grupos, cada grupo expõe à turma seus conhecimentos prévios e relatos significativos sobre um tema percebido por eles na história, entre outros possíveis.

Assim como nas escolas analisadas anteriormente, depois de contada a história e a realizada as práticas pedagógicas através da metáfora, a *passieur* sugere que a turma recontasse a história a partir de um novo olhar, o deles, com cada grupo se encarregando de um trecho, utilizando os seus cartazes como apoio da memória. Nessa escola, o grupo do estudante # 1 contou a história em frente ao quadro negro, já que as carteiras continuaram dispostas nos mesmos lugares por não haver espaço.

Estudantes # 1c: Seguinte.

Estudantes # 2: Eu vou falar porque a gente fez nesse formato e tudo isso. Porque como era uma mandala, aí a gente resolveu fazer uma jaula. Que tinha tudo isso.

Este grupo quis construir seu desenho com o formato de uma mandala de modo que fosse significativo para eles no contexto realizado associando outras referências pessoais.

Estudantes # 1c: Ficou do jeito que a gente conseguiu fazer.

Estudantes # 2: É que tudo isso começo desde a jaula. Aí a gente tem as imagens que ele vai falar agora. Vai fala.

O desenho foi realizado na forma de uma mandala, na qual as diferentes etapas da história estão exibidas. Pode-se perceber que o grupo dividiu as tarefas, pois houve um longo diálogo anterior e cada participante desenhou um tema que o grupo percebeu na história sem que houvesse repetição. Essa atitude não ocorreu no grupo dos dois outros estudantes analisados.

Estudantes # 3: Aqui nós temos imagens representando a liberdade, representando o pássaro, representando o pássaro na gaiola, representando o pássaro livre, e o estudante # 1 fala mais sobre esses desenhos.

Estudantes # 1c: Bom, gente. Como o nosso grupo desenhou muito desenho. Aí, nesse tipo de bola, assim, quase não deu, né? A gente teve que... Mas, os desenhos, eles serviram pra mostrar do que a gente estava falando sobre, a gente não fez que nem o grupo deles, que falaram alguma coisa fora do contexto que era do coisa. Mas a gente, a gente, apresentou assim, algumas partes do desenho ou da história, que podia ser contadas por, né?

Estudantes # 3: [...] A liberdade. [...] O nosso principal objetivo foi representar a prisão e a liberdade, e por isso a jaula.

Estudantes # 4: E aquele desenho ali, que está pintado de laranja?

Estudantes # 3: Esse? O pássaro que tinha aqui, ele fugiu.

Estudantes # 4: Ah tá.

Estudantes # 1: É porque ele era muito pintado, ele queria fazer colorido, né estudante # 1?

Passeur: Foi muito bom. Agora junta pra tirar uma foto.

Este trecho chama a atenção, pois sintetiza todas as etapas da atividade, tanto no que concerne à construção de significados para o grupo do estudante # 1c, quando relata os temas que relacionou a trechos da história, como também em uma dinâmica na qual as percepções sensíveis, expressas através do uso de metáforas, contribuem para novos processos de ressignificação, servindo como ponte entre o conhecimento prévio e o que vai ser criado e apresentado. Isso se manifesta fortemente quando o grupo do estudante # 1c na construção e na apresentação da mandala. Pode-se perceber, na forma da construção do cartaz do grupo do estudante # 1c, descrito pelo *passeur*, que houve uma negociação dos sentidos e hierarquias.

Tanto o cartaz desenhado como as falas dão a entender que o trabalho foi construído coletivamente, em um processo de diálogo que culminou no trabalho apresentado, cujo resultado representa o desfecho de um processo. Essa construção coletiva caminha na proposta de Moreira (2008) de serem propostas atividades no tempo e espaço escolar que aproximem as pessoas e promovam um diálogo que simultaneamente possibilite reflexões e respeite as diferenças. Esse diálogo, facilitado pelas artes, pelo encontro entre linguagens e interações múltiplas, pode tornar a escola um espaço efetivo de aprendizagem na medida em que os educandos sejam reconhecidos em suas diferentes condições e potencialidades, sem que isso signifique abrir mão do aprofundamento, da sistematização e do rigor.

Em tempos de centralidade da linguagem na produção do mundo em significados, em que se questiona uma racionalidade moderna (GABRIEL, 2008), percebo na fala do estudante um - “... *mas, os desenhos, eles serviram pra mostrar do que a gente estava falando...*” - um exemplo sensível de inteligibilidade, além daquelas socialmente legitimadas. Esta situação de criação materializa, de algum modo, a concepção de que a arte é dizer de outra maneira, nem sempre com palavras e não necessariamente segundo a lógica racional. Há uma parte de ser humano que procura se exprimir no ato de criação, e que não pode fazê-lo recorrendo ao discurso que impera nas atividades habituais da sala de aula (BERGALA, 2008). Considero isso uma pista importante para que as escolas promovam atividades para seus educandos nas quais eles possam atuar ativamente e elaborar a sua própria tradução, apropriando-se de *histórias* para, a partir delas, reinventarem a sua própria (RANCIÈRE, 2010b).

5.3 Análise Microgenética da exibição e análise criativa dos *Minutos Lumière*

O quarto e último encontro aconteceu na Cinemateca com o objetivo de exibir discutir os *Minutos* criados pelos participantes da pesquisa no âmbito do projeto. Mais uma vez, para analisar o percurso de um educando de cada escola ao longo do projeto, recorreremos aos registros filmados das atividades das quatro escolas. Reunidas às 10 horas e 25 minutos filmados, os registros foram assistidos pelo menos três vezes com o objetivo de identificar os índices de fenômenos que emergiram como categorias do “novo” nos discursos e nas práticas de criação e aprendizagem nesse encontro.

Após a visualização dos registros fílmicos, assim como na análise anterior, selecionei um grupo de sequências de cada escola, complementados com as informações anotadas em caderno de campo. Em cada grupo fiz a análise das sequências com diálogos em torno de questões que surgiram a partir de fenômenos recorrentes observados. Nesta etapa, a análise visa perceber se e como essas experiências se expressam nos filmes criados pelos educandos.

A apresentação dos momentos analisados na sequência segue os procedimentos da análise realizada sobre o segundo encontro.

5.3.1 Escola Municipal Manoel Bonfim

No quarto e último encontro dessa escola, não compareceram todos os educandos que estavam presentes nos anteriores. A proposta inicial era de que a exibição e a análise criativa dos filmes fossem realizadas na sala de exibição da Cinemateca, o que, porém não foi possível. Neste mesmo dia, apesar de agendada a atividade do projeto, foi marcado um evento internacional de cinema, o que só descobrimos no momento que lá chegamos. Assim, o Diretor-chefe do Setor de Conservação da Cinemateca do MAM-Rio e consultor do projeto, Hernani Heffner, disponibilizou a sala pedagógica do museu de Arte Moderna, apesar de não estar em horário aberto ao público, atendendo assim à grande expectativa existente dos educandos para assistirem seus filmes. As atividades iniciaram-se da forma prevista, com uma história da tradição oral contada pelo *passeur* nos pilotis do museu e, em seguida, com todos adentrando o museu para se iniciar a exibição dos *Minutos* em um *laptop*. E, em seguida, partiu-se para a análise criativa desses filmes. Esta atividade consiste em realizar uma reflexão em diálogo entre os próprios educandos/cineastas e o *passeur* sobre o processo de criação dos *Minutos* realizados.

Começamos a análise do percurso do estudante #1a de onze anos, nesse último encontro, buscando identificar se as experiências vividas se expressam nos filmes criados pelos educandos.

Rio de Janeiro, 17/11/2011

10:14 – 10:17

Sala pedagógica do Museu de Arte Moderna - Rio

Professor # 1 – professora de Arte da turma

Professor # 2 – o professor cinema e Diretor-chefe do Setor de Conservação da Cinemateca do MAM-Rio

Estudante # 1a - o estudante escolhido para análise

Estudantes # 2 a 22

Câmera # 1 – Bolsista de graduação em Pedagogia da UFRJ

Passeur – a pesquisadora

O professor # 2 comenta, nesse momento, que esta turma estava experimentando uma característica comum do cinema: a imprevisibilidade. E que a arte, nessa perspectiva, estava em, apesar do inesperado acontecer, usar da criatividade para resolver e transformar as situações.

Depois dos estudantes organizados em fileiras sentados na direção do *laptop*, no qual se iniciou a exibição dos *Minutos* realizados pela turma. A dinâmica consistia em, após a exibição de cada filme, era feita uma análise do processo de criação dos filmes. O filme do estudante # 1a foi exibido e se iniciou, com a turma atenta e participativa, a discussão sobre a experiência e seus resultados.

Passeur: Então, quem é o autor?

Estudantes # 1a: Sou eu! (*fala com um tom alegre*)

Passeur: Qual é o nome que você dá para o seu *Minuto*, estudante # 1a?

Estudantes # 1a: O que?

Passeur: O nome do seu curta?

Estudantes # 1a: “As crianças brincando”.

O estudante # 1a está, como nas outras atividades, com movimentos de inquietação e a turma dá risada.

[...]

Passeur: Bom. Eu queria dizer que este filme está muito bom. Vocês repararam a luz, o enquadramento, os vários planos. Mostra o cotidiano da escola, ao mesmo tempo em que ninguém está percebendo que está sendo filmado. Então, “As crianças brincando”, você acha?

Estudantes # 1a: É!

Passeur: O que que é?

Estudantes # 2: “O corredor”,

Passeur: “O corredor” é bacana.

Estudantes # 3: “A hora do intervalo”...

Passeur: “A hora do intervalo”.

Estudantes # 1a: Bota “O recreio”!

Outros estudantes continuam bastante compenetrados, prestando a atenção nas análises do *passeur*. Porém, o tamanho da tela do laptop dificulta a visão para vários dos estudantes.

Passeur: Você tinha ideia do que queria mostrar nesse filme? O porquê dessa escolha?

Estudantes # 1a: Eu queria filmar mesmo era o gari.
(*risos*)

Passeur: Agora você assistindo aqui, o que te chamou a atenção?

Estudantes # 1a: As crianças correndo, não o funk.
(*risos*)

Passeur: E a turma, vocês gostariam de comentar?

Estudantes # 2: Achei legal.

Passeur: Legal, só isso?
Se você pudesse, mudaria alguma coisa?(*para o estudante # 1a*).

Estudantes # 1a: Só aquelas pilastras.

Passeur: A pilastra forma um ângulo diferenciado. Tem a luz entrando. Vamos ver outra vez?

A *passeur* exhibe o filme mais uma vez. Durante a exibição o estudante #1a bastante atento.

Nesse diálogo podemos perceber dois fatores a serem considerados. A fala do *passeur* aqui, que não busca descobrir como a escolha realizada funciona no filme, mas sim como se apresenta em meio a muitas outras possíveis (BERGALA, 2008).

Por outro lado, na fala do estudante #1a, percebe-se sua assertividade no momento de tomada de uma decisão na criação cinematográfica, pois mesmo sendo confrontado com muitas escolhas, sua decisão foi o momento preciso de uma escolha definitiva e inscrita sobre um suporte. Tal escolha representa justamente o ponto de partida de uma obra cinematográfica, através do qual um artista imprime sua marca, o que compõe, com isto, um sujeito como único (BERGALA, 2008, p. 162).

De certa maneira, as escolhas feitas na criação de um filme podem ser vistas como metáforas para as próprias escolhas que realizamos em vida. Este posicionamento do educando advém quando este se conhece como sujeito que protagoniza um processo, não apenas atua passivo como espectador. Tal metamorfose requer um ambiente livre e sensível para que isto ocorra. Percebe-se, não apenas pela fala, mas também pelo resultado de seu *Minuto Lumière*, que o estudante # 1a se apropria dos elementos da linguagem e de criação cinematográfica em um gesto de emancipação do olhar do espectador (RANCIÈRE, 2010b).

Identifico, não somente na estudante # 1a, mas em um grande número de estudantes dessa turma, o endereçamento de seus olhares para elementos trabalhados nas etapas anteriores do projeto. Na atividade de criação do *Minuto* trabalhamos a poesia de Manoel de Barros (1999), *Matéria de Poesia*, em que o poeta nos sugere olhar o invisível. Observo uma expressão de algo do invisível que circula no espaço-tempo escolar (FRESQUET, 2010), algo naturalizado no olhar, nesse caso, do estudante # 1a ao filmar o gari varrendo a escola. Esse pequeno filme sugere uma reconstrução do olhar a partir da intervenção ativa da imaginação do cineasta/educando, revelando um olhar que renuncia à vontade do controle absoluto para um fluir de interações (Comolli, 2008).

5.3.2 Escola Municipal Tenente Antônio João



Figura 3– Debate sobre os Minutos realizados por estudantes da Escola Municipal Tenente Antônio João na Cinemateca do MAM-Rio
Fonte: Arquivo da pesquisa.

No último encontro desta escola, vários dos estudantes não eram os mesmos presentes durante as etapas anteriores do projeto. Apesar de acordado durante as negociações que os educandos participantes da pesquisa seriam os mesmos nos quatro encontros, isso não ocorreu. Muitos dos estudantes que participaram desse quarto encontro sequer haviam participado dos anteriores. As atividades iniciais correram como previsto e, em seguida, entraram na sala de projeção da cinemateca. Os episódios abaixo foram considerados relevantes em relação à expectativa de perceber como as experiências dos encontros anteriores se expressam no filme criado pela estudante # 1d de 14 anos.

Rio de Janeiro, 27/10/2011

10:23 – 10:27

Sala de projeção da Cinemateca do MAM - Rio

Professor # 1 – o professora de Biologia

Professor # 2 – a professora de cinema do CINEAD e mestranda do PPGE/UFRJ

Estudante # 1d - o estudante escolhido para análise

Estudantes # 2 a 32

Câmera # 1 – Bolsista de graduação em Pedagogia da UFRJ

Passeur – a pesquisadora

A discussão que será analisada aqui aconteceu após a exibição do filme (DVD) criado pela estudante # 1d. Antes mesmo do curta terminar, alguns estudantes já começaram a expor suas impressões acerca das imagens que assistiram.

Passeur: Vamos analisar os Minutos. Pensar nas escolhas que vocês fizeram. Se vocês prestaram atenção no plano, no enquadramento, na luz, no que vocês filmaram na escola. No cotidiano Na maior parte (*dos filmes*) a natureza aparece.

Professora # 2: Quem fez esse filme? Qual vai ser o nome?

Estudantes # 1d: “Casa do João de Barro”

Passeur: E como é o seu nome?

Estudantes # 1d: Estudante # 1d. (A estudante # 1d tinha uma expressão bastante envergonhada).

[...]

Professora # 2: O que te chamou atenção nesse filme?

Estudantes # 1d: Da onde tava, a casa do João de Barro.

Estudantes # 2: O João de Barro bota a cabecinha pra fora.

Estudantes # 1d: Do lugar onde tava, bem alto.

[...]

Estudantes # 3: E as cores [...]

(A estudante # 3 comenta - o que está anotado em caderno de campo¹⁸ e na videografia está inaudível – que ficou surpresa com a luz dourada (que ela chamou de ouro) da imagem).

Passeur: As cores, muito forte, diferente. Apesar de estar no mesmo lugar dos outros. Filmou ali próximo. E ali as cores são bem fortes diferentes das outras.

Estudantes # 2: As folhas secas e as cores.

O *passeur* comenta, nesse momento, o local que aconteceu a filmagem. Trata-se do pátio externo da escola onde ocorre o recreio. A grande maioria dos filmes teve como disposição os pássaros voando no céu e o som do recreio no fundo. E mesmo o que está se analisando criativamente nesse momento tem a casa de um João de Barro como disposição.

10:15 – 10:18

Passeur: Eu me lembro de que, quando a gente filmou, os menores ficaram assistindo. Ninguém atrapalhou. Eles chegaram perto e ficaram quietinhos.

A *passeur* está se referindo às crianças que estavam terminando o recreio: ao mesmo tempo em que ela estava filmando as outras crianças pararam para assistir às filmagens com cuidado para não interferir na captação do som.

Professor 2: *(Quando você filmou), você estava esperando que o João de Barro saísse? E se o João de Barro não tivesse aparecido?*

Estudantes # 1d: Eu filmava assim mesmo! *(Responde sorrindo, com a certeza de que escolheu o local de ataque com segurança).*

¹⁸ A pesquisadora preencheu tabelas das observações dos estudantes sobre seus filmes durante a análise.

Passeur: O que te levou a escolher essa cena, esse filme? Vamos escutar a estudante # 1d!

A estudante # 1d sorridente e demonstrando timidez, apenas balança a cabeça sem saber o que dizer.

Passeur: Não sabe? Alguém tem algum comentário a fazer?

Toda a turma fica rindo movendo-se nas cadeiras.
[...]

Professora # 2: Se você fosse filmar de novo estudante # 1d, você faria alguma coisa de diferente?

Estudantes # 1d: Ia esperar o pássaro sair da casa dele.

À medida que a estudante # 1d vai falando, pode-se perceber a cognição, não somente nela, mas também em determinados pares escolares, na apreensão de alguns elementos da linguagem do cinema. Existem informações desse filme que não estão presentes nas imagens. Por vezes, vozes, por vezes movimento dos objetos imagina-se que tenha algo por trás. É um extracampo, alguma coisa de fora do enquadramento, que se sabe que está aí, mas não porque se vê, mas por outras informações - pelo som, pelas sombras.

Depois de assistir a vários minutos que enquadram os pássaros no céu pegando parte de uma grande árvore, todos com o som do recreio de fundo, situando os *Minutos* no tempo espaço escolar, vemos, em seguida, a casa de João de Barro em close, com o um silêncio que denuncia que o fim do recreio chegou, assim como até o final do *Minuto* esperamos que o pássaro volte a sair, o que nos permite observar com outros olhos essa magia do cinema. Esse *Minuto* é uma experiência que reúne diversos elementos do conhecimento da estudante e que os reconstrói em algo novo, propondo novos significados e formas de agir sobre o espaço-tempo escolar.

O endereçamento do olhar é um importante elemento nesse episódio. Observo, não somente na estudante # 1d, mas em um grande número de estudantes dessa turma, o endereçamento de seus olhares para elementos da história trabalhada no segundo encontro, o que levanta a possibilidade das ações pedagógicas terem surtido efeito nos filmes.

5.3.3 Escola Municipal Orlando Villas Boas

No último encontro desta escola, tanto a professora como os estudantes se mostraram bem engajados. A grande maioria dos educandos que estavam ali tinham participado dos encontros anteriores. O foco expresso nos *Minutos* desta turma foi justamente o do espaço-tempo escolar. Vamos iniciar a análise do # 1c de 14 anos.



Figura 4 – Exibição dos Minutos realizados por estudantes da Escola M. Orlando Villas Boas na Cinemateca do MAM
Fonte: Arquivo da pesquisa.

Rio de Janeiro, 04/10/2011

09:55 – 10:10

Sala de projeção da Cinemateca do MAM - Rio

Professor # 1 – o professora de Arte

Professor # 2 – a professor de cinema e da Cinemateca

Estudante # 1c - o estudante escolhido para análise

Estudantes # 2 a 24

Câmera # 1 – Bolsista de graduação em Pedagogia da UFRJ

Passeur – a pesquisadora

Professor # 2: Bom dia a todos.

Estudantes: Bom dia!

Professor # 2: Sejam bem vindos à Cinemateca do Museu de Arte Moderna. Não sei se vocês sabem, ou se já visitaram a cinemateca. Todos vieram aqui na última?

Professor # 1: Quem não veio da última vez?
Esse aqui não veio. Nem esse.

Estudantes # 1c: A Andressa.

[...]

Professor # 2: Vamos dar uma passadinha online e mostramos esses filmes pra eles.
Passeur: Gente, por favor.

Professor # 2: Vocês tão elétricos. Vão perder pontos (*fala em tom de ironia*). Já que vocês já estão acostumados com a cinemateca, hoje vocês estão voltando, vão poder ver o resultado do trabalho de vocês lá da escola. Vocês vão ter, na verdade, uma ideia de como funciona isso que a gente chama de cinema. [...] E vocês agora vão poder avaliar esse trabalho que vocês estão desenvolvendo, com uma perspectiva que não é comum na vida normal de vocês. O que a gente vê na televisão, no computador, não é nada do que a gente vê nessa tela. [...] Hoje vocês vão ter essa oportunidade e eu acho que vocês devem aproveitar.

Estudante # 2: Pode dormir?

Professor # 2: Pode dormir. Se você dormir, você não vai saber o que fez. Você não vai saber o que os colegas fizeram. Você não vai poder conversar essas questões aqui. Mas, sobretudo, se vocês gostaram da experiência, vocês vão poder tirar o melhor partido dela. Se vocês observarem com atenção o que está lá na tela, vocês vão poder entender como é que isso funciona. Funciona não só com o filme de vocês, como no filme das outras pessoas. Ou nos filmes que a gente vai ver, normalmente, num cinema comercial. Isso talvez seja muito importante pra vocês porque eu acho que vocês já mexem em *Orkut, Facebook, Twitter*, e que vocês podem postar os vídeos de vocês, uns para os outros, e para outros.

Estudantes # 3: Não! Não, não.

Professor # 2: Nunca testou? Mas vocês já fazem isso.

Estudantes # 1c: Eu sei. Eu faço.

Professor # 2: Eu não tenho *Facebook*.

Estudantes # 4: Você fez. Você fez. Você já postou várias vezes.

[...]

Professor # 2: Eu não tenho *Facebook*. Eu sou de outro tempo, que a gente preservava a nossa privacidade. Vocês são de um tempo que vocês postam tudo. [...] Mas pra vocês conversarem no *Facebook*, hoje em dia, vocês usam principalmente isso que está na mão dela. Essa câmera aqui, que mostra o que vocês na verdade estão fazendo,

buscando, dos desejos de vocês. As intenções de vocês. Hoje a gente se comunica muito mais com aquilo do que com o texto. Diga.

Estudantes # 1c: A gente vai ganhar um CD?

Professora # 2: Vai ganhar um CD. Você pode cobrar à *Passeur* aqui.

Apasseur explica como e quando serão entregues os DVDs.

[...]

Professora # 1: Ou seja, daqui a dez anos, dez não, vamos por quinze, né? Não. Quinze anos e vocês com os filhos de vocês. Olha! Vamos lá na cinemateca? Aqui que a mamãe fez esse filme na época da escola! Você vai assistir!

Estudantes # 1c: Mas a gente vai ver o filme de quem?

[...]

Passeur: De todo mundo.

Professor # 2: Então vamos assistir o trabalho de vocês. Pra que isso aconteça alguém tem que operar o equipamento que está dentro da cabine. Ele que está aqui presente.

Passeur: Gente. Olha só. A gente vai analisar cada filme.

No contexto desta atividade, identifico, na exibição e discussão sobre o processo de criação dos *Minutos Lumière*, em um primeiro momento, uma interação do estudante # 1c com o professor # 2, o que expressou a relevância da cinemateca como espaço de celebração da arte do cinema. Fica claro ser possível ampliar o espectro da indústria cultural e apresentar um cinema alternativo, que não é encontrado no circuito comercial (CARRIÈRE, 2008).

Na interação dos sujeitos identifico o interesse do estudante # 1c nesse espaço que guarda aquilo que se produz entorno do cinema, mas não unicamente de memória, é também de produção de vivências mais íntimas com o cinema (GODARD, 1998). Ele pode pesquisar no centro de documentação, ver fotos, cartazes, e tudo gratuito. Pode compreender um pouco do que é esse espaço, que não é só um espaço de exibição, não é só um cinema. No entanto, o diálogo do professor # 2 com estudante # 1d, assim como nosso questionário realizado no primeiro encontro, demonstra o desconhecimento prévio por parte jovem deste espaço. Reforça-se assim, a

importância da escola como o único espaço para muitos brasileiros no qual possam ter acesso à socialização plural de diferentes saberes. Nessa atividade, o educando pode perceber como olha para o mundo, para os colegas, para a escola.

Na tela, pode-se ver em outra proporção, podendo-se observar os detalhes, uma ideia do que representa esse trabalho e como ele pode eventualmente interessar a outras pessoas. Isso nos leva a pensar as potencialidades da cinemateca como espaço pedagógico, assim como da escola como espaço de cinema. Para além do discurso político, a curiosidade e interesse desse estudante nos remetem, também, à relevância da introdução de elementos estéticos da linguagem cinematográfica, assim como do ato de criação, para promover uma apropriação do saber, do diferente, assim como uma ressignificação do real (FRESQUET, 2010).

Tais processos estão na base tanto da autonomia como de processos mais dialógicos e democráticos, na medida em que possibilita descobrir diferentes visões e perspectivas dentro de um mesmo espaço, nesse caso na cinemateca, assim como na escola.

10:15 – 10:18

Depois de algumas exibições e análises dos Minutos o professor# 2 volta a falar sobre a cinemateca.

Professor # 2: Bom. Se vocês quiserem voltar, vocês vão encontrar uma programação com filmes, de quinta a domingo. Vocês não pagam, é gratuito pra vocês, e a gente passa filme de todas as épocas, dos mais antigos aos mais recentes. Quinta-feira vai começar o festival do Rio, e a gente vai participar do festival. Vai ter mais de cento e cinquenta filmes aqui que nós vamos exhibir. E se vocês forem tão interessados neste universo do cinema, a gente também tem o centro de documentação, onde vocês podem fazer pesquisas, vocês podem ver fotos, cartazes, e tudo isso é gratuito. Funciona de segunda a sexta, de nove às seis da tarde. Diga.

Estudantes # 1c: Tem que vir com um adulto?

Em seguida o *Minuto* do estudante # 1 é exibido e comentado.

Passeur: [...] Foi interessante porque tinha uma situação acontecendo, o enquadramento, mas estavam muito bem enquadrados. Pegava bem central.

Nesse fragmento, observo pistas de um encontro significativo do estudante # 1c com o universo da Arte, pelo seu interesse que surge a partir de uma aproximação com o mundo do cinema na cinemateca, como pela produção própria de um filme na escola, e não apenas por uma série de informações sobre um artista, uma época ou elementos formais. Nesse *Minuto* identifico o seu processo de criação como uma experiência significativa, que diferencia o ato de percepção do simples reconhecimento. No *Minuto* (ver DVD em anexo) produzido pelo estudante # 1c pode-se identificar uma postura atenta ao que está acontecendo em sua volta, na sua escola. Ou seja, o estudante experimenta uma apuração do olhar (FRESQUET, 2008), assim como a formação da sensibilidade estética que a pedagogia da criação propõe (BERGALA, 2008). Pedagogia essa que busca promover atividades que articulem saberes e indivíduos, o que, a meu ver, precisa ser garantido pelos que respondem pela gestão dos sistemas escolares (MOREIRA, 2010).

Nesse sentido, essa experiência no âmbito do projeto *A escola vai à Cinemateca do MAM*, se apresenta como uma possibilidade de se desenvolver um olhar de um **espectador-criador**, como sugere Bergala (2008) e quiçá um emancipado, como aposta Rancière (2006).

5.3.4 CAP/UERJ

Este encontro do CAP/UERJ na Cinemateca do MAM-Rio, foi também o último do projeto. Os participantes da turma estavam todos presentes. As atividades iniciaram-se da forma prevista e realizada nos outros encontros. Dois educandos, no entanto, haviam faltado o terceiro encontro, e realizaram sua experiência de criação do *Minuto Lumière*, nesse mesmo momento, nos jardins do MAM.

Desta maneira, dentro das duas horas e meia filmadas do desenvolvimento desse trabalho, escolhi uma sequência focando a participação do estudante no estudante # 1b de 11 anos.

Rio de Janeiro, 24/11/2011

09:38 – 10:10

Sala de projeção da Cinemateca do MAM - Rio

Professor # 1 – a professora de núcleo comum

Professor # 2 – a professor de cinema e da Cinemateca

Estudante # 1b - o estudante escolhido para análise

Estudantes # 2 a 28

Câmera # 1 – Bolsista de graduação em Pedagogia da UFRJ

Passeur – a pesquisadora

Nesse momento o professor # 2 recepciona os estudantes apresentando as funções da cinemateca, contextualizando a possível relevância do projeto.

Professor # 2: Bom dia a todos. Sejam bem vindos à cinemateca, onde vocês vão assistir ao trabalho de vocês. É sempre uma ocasião muito especial e muito importante quando a gente tem a oportunidade de ver o resultado final daquilo que a gente construiu e daquilo que a gente criou. Depois vocês vão ter a oportunidade de fazer uma pequena visita à cinemateca. Quando as coisas que o projeto coordenado pela Coordenadora, e realizado pela *Passeur*, faz, ele deixa uma cópia do trabalho de vocês aqui conosco, e a gente guarda isso. Ou seja, se no futuro vocês quiserem rever o trabalho de vocês, vocês podem encontrar uma cópia aqui, daqui a 30 anos, daqui a 100 anos.

Estudantes # 1b: 100 anos não! Aí é outra vida!

Professor # 2: Para os seus filhos, seus netos, e as outras pessoas que quiserem ver o seu trabalho. Tem uma instituição, que é essa aqui, que guarda essas coisas pra que as pessoas possam conhecer.

Estudante # 2: Mas aí. Como é que as pessoas vão procurar?

Professor # 2: Ué. A gente pode. Como é que você se chama?

Estudante # 2: Estudante # 1b.

Professor # 2: No futuro, de repente, alguém dos outros colegas diz assim: gostei muito do filme do estudante # 1. Será que o filme dele está lá na cinemateca? Aí ele dá o seu nome e ele vai no computador ver se tem o filme do estudante # 1b. Tem o filme do estudante # 1b! Posso ver? Pode. E aí, de repente você olha. Lembrava. Há! Já via os colegas que aparecem no filme. Enfim, vocês vão conhecer um pouquinho desse espaço. Sejam bem vindos e eu espero que vocês curtam bastante a visita e a sessão..

Coordenadora # 5: Obrigada

Professor# 2: Gente, deixa mostrar pra vocês o Fabrício, que tá aqui. Tá bom? Vocês lembram-se dele? Foi ele que apresentou pra vocês o espaço da outra vez, e projetou o trabalho de vocês ali, quando vocês fizeram

anteriormente. E hoje ele vai estar aqui também, fazendo também.

Os estudantes estão sentados nas cadeiras da sala e assistem aos *Minutos* que produziram. Apaga-se a luz e começa a projeção. Depois de cada *Minuto* apresentado faz-se uma análise criativa como proposta por Bergala. Chega então a exibição do *Minuto* do estudante # 1b e quando acende-se as luzes começa a discussão.

Professor # 1b: Tem um mundo de coisas acontecendo (*nesse filme*).

Passeur: Mas é interessante ele contar como é que ele fez esse filme.

Estudante # 1b: Na verdade foi por um acaso. Era pra pegar melhor o ângulo ali. Não estava filmando. Aí acabou ficando assim. A gente até filmou outro, que o segundo ficou normal, mas esse daí que foi escolhido.

A *passer* entrevistou nesse momento para explicar o porquê do estudante # 1b ter feito um segundo filme. É importante ressaltar que a atividade de criação desse *Minuto* ocorreu na condução da *passer*.

Passeur: [...] E o ângulo que ele queria pegar, tinha a parede, não dava pra pegar esse ângulo que ele queria. Por isso que ele teve que virar a máquina. E aí, no primeiro, a moça estava sentada batucando na mesa enquanto a gente estava filmando. Foi então que ele fez mais uma vez, quando a menina saiu, e aí ele ampliou um pouco e conseguiu colocar o posicionamento da máquina e pegar até a parte de baixo. Mas ele colocou em cima de uma mesa, era um tripé encima de uma mesa...

Professor # 2: Mas o que você queria mostrar?

Estudante # 1b: O movimento da escada. As pessoas andando e subindo.

Professor# 2: Mas, se você queria mostrar os movimentos das pessoas, porque você inverteu o ângulo da câmera?

Professor # 2: No futuro, de repente, alguém dos outros colegas diz assim: gostei muito do filme do estudante # 1b. Será que o filme dele está lá na cinemateca? Aí ele dá o seu nome e ele vai no computador ver se tem o filme do estudante # 1b. Tem o filme do estudante # 1b! Posso ver? Pode. E aí, de repente você olha. Lembrava. Há! Já via os colegas que aparecem no filme. Enfim, vocês vão conhecer um pouquinho desse espaço para vocês terem uma ideia do que

representa esse trabalho de vocês, e como ele pode eventualmente interessar a outras pessoas. Sejam bem vindos e eu espero que vocês curtam bastante a visita e a sessão.

Estudante # 1b: Foi por acaso!

Professor # 2: No momento que você percebeu que você inverteu você não achou que aquilo tinha nada a acrescentar?

Estudante # 1b: Não tinha muito. Só que eu acho que tremeu um pouquinho. E eu achei legal, também, as pessoas subindo, sendo que elas estavam subindo pra cima e elas estavam caindo, mas não caía.

Professor # 2: Há, então, havia ali alguma coisa de diferente.

Estudante # 1b: *(alguma coisa)* ao contrário.

Professor # 2: Estava ao contrário, estava meio que em suspenso, por isso não cai e, de repente, acabou que foi algo inusitado para as pessoas verem assim. Porque se você quisesse filmar só assim, você filmaria num ângulo normal. Você vê alguma diferença do primeiro para o segundo?

Estudante # 1b: Vejo. É que, o primeiro *(querendo dizer o segundo)*, acabou ficando normal de mais.

Professor # 2: Normal por quê?

Estudante # 1b: Por que eu filmei num ângulo reto, assim dava pra ver o lado normal das pessoas, ficou muito normal apesar das pessoas não terem feito isso. Eu gostei mais do primeiro porque ele ficou diferente.

Professor # 2: Então espera aí. Você gostou mais do primeiro.

Estudante # 1b: O primeiro é o invertido e o segundo é a câmera reta.

Professor # 2: E porque você escolheu o segundo, então, se você gostou mais do primeiro.

Estudante # 1b: Porque eu não tinha visto desse modo. Eu só consegui ver que tinha um minuto, mas eu não consegui ver.

Professor # 2: Ah, tá. Agora vendo você gosta mais do primeiro. Eu também gosto muito mais do primeiro.

Passeur: Ok.

Nesse longo diálogo identifico dois elementos que mais chamaram a atenção. O primeiro se refere ao relato da conduta da *passEUR* no momento da criação do *Minuto* do estudante # 1b, que contrariou a proposta da restauração da *primeira vez do cinema* em que se realiza um plano fixo de um minuto, sem a possibilidade de repeti-lo. A *passEUR* não percebeu a realização de uma segunda tentativa de realização do *Minuto* pelo estudante # 1b durante a atividade do encontro passado. Isso, porque, no momento seguinte, ela já estava conduzindo outro estudante. Por outro lado, ficou claro, pela fala do professor #2, também profissional da área do cinema, que o primeiro filme expressa a espontaneidade do ato inspirado de criação do estudante # 1b, que é o foco de nossa análise. Isso me remete a uma discussão importante da Arte na escola. Muitas vezes o professor de Arte se sente na obrigação de apresentar um “produto de qualidade” como resultado de suas aulas. Quando a escola se concentra no resultado final da realização cinematográfica, prejudica o ato de criação, já que o objetivo primeiro da realização não deve ser, como prioridade, o filme realizado, mas a experiência insubstituível de um ato de criação.

No gesto de fazer, há uma virtude de conhecimento que só pode passar por ele (BERGALA, 2008). A experiência deve ter, como resultado, um desfecho de um processo. (DEWEY, 2012). Essa atividade se propõe a ser um registro de experiência, etapas de um processo criativo, insistindo no seu valor de aprendizagem. O que se pode avaliar é o engajamento do estudante no processo e o fato de que alguém fez escolhas e as submeteu à prova da realidade da filmagem (BERGALA, 2008). Ou seja, que tenha havido uma experiência significativa na concepção deweyana, o que, eu diria, aconteceu com o estudante #1b.

Outro elemento se refere ao endereçamento do olhar do estudante #1b ao espaço escolar que identifico no relato do estudante sobre seu filme. Fica claro que a câmera captou algo do instante da movimentação de estudantes nas escadas do colégio, uma situação que geralmente não é notada nesse espaço. Um olhar sensível, que me arrisco a inferir, é reflexo, entre outras coisas, das atividades realizadas no projeto - um projeto que suscita uma experiência de ressignificação a partir da intervenção ativa da imaginação do estudante/cineasta.

10:15 – 10:25

Trago as falas a seguir para ilustrar a importância da presença do artista nesse encontro do cinema como arte na escola como propõe Bergala na pedagogia da criação. A arte, segundo essa proposta, deve ser concebida pelo educando por meio de experiência do *fazer* e em contato com o artista, na qual o seu conhecimento não é ensinado, mas observado pelo estudante.

Professor # 2: [...] Eu vou te dizer por que eu gosto mais do primeiro. Não sei se você conhece um artista chamado Escher, que teve até uma exposição recente, que desenhou e pintou uma imagem muito parecida com a sua, com essa que você encontrou. Escadas que sobem e que descem, tem pessoas que estão de cabeça pra baixo, virados, que não caem. E no primeiro filme que você fez tem uma coisa muito importante. Ele é frontal. Porque ele quer dizer que é frontal? Porque o que você mais vê é o primeiro plano. Você vê mais as escadas. E por que você vê mais as escadas, você aí percebe que as pessoas não estão caindo. Qual é a diferença maior que o segundo? No segundo, como você mudou a posição da câmera, aquela base da escada do primeiro, ou segundo andar, não sei se do primeiro ou segundo, forma uma linha, essa linha forma uma diagonal que vai cortar o Fábio, e que quebra essa frontalidade. Então o que eu percebo aí? Mais espaço e não o desenho da escada. Aí eu percebo mais as pessoas. Mas aí eu perco essa falta de localização quando a gente vê do que aquilo é. O primeiro parece mais de ficção científica. Como alguém pode estar numa escada de cabeça pra baixo e não cair. O segundo denuncia você. Há, ele só virou a câmera. To aqui no meio de uma escola, cheio de crianças, e to vendo que aqui tem uma brincadeira com o equipamento. O primeiro não denuncia você, ninguém percebe o que você fez, percebe a escada que está filmada. Então, o primeiro realmente, apesar de tremer a câmera, até treme a câmera, você percebe que treme, mas nem se incomoda tanto. O segundo também treme a câmera, na verdade eu acho que incomoda mais o segundo. Porque o primeiro treme a câmera, mas não tira o fato do quadro que foi construído.

Passeur: Esse foi espontâneo, o segundo foi uma tentativa de correção.

Professor # 2: E é uma imagem muito impressionante que você conseguiu. Ele descobriu exatamente o equilíbrio ali naquelas escadas. Muito legal mesmo. Um

olhar. Não é aquele olhar que sempre andou pra esse corredor e só aparece aquele ângulo.

Passeur: E ele saiu e desde o começo ele queria aquele ambiente. Não sei qual era o ambiente ali, quais são as cores, e ele circulou pra ele escolher o ângulo que ele queria mostrar.

Trago as falas a seguir para ilustrar a importância da presença do artista, o professor #2, nesse encontro do cinema como arte na escola, como propõe Bergala na pedagogia da criação. A arte, segundo essa proposta, deve ser concebida pelo educando por meio de experiência do *fazer* e em contato com o artista, na qual o seu conhecimento não é ensinado, mas observado pelo estudante.

QUADRO RESUMIDO DA ANÁLISE REALIZADA COM DESTAQUES DAS ESCOLAS E ESTUDANTES SELECIONADOS

ETAPA ANALISADA	EM Manoel Bonfim	CAp/ UERJ	EM Orlando Villas Boas	EM Tenente Antônio João
	ESTUDANTE # 1a	ESTUDANTE # 1b	ESTUDANTE # 1c	ESTUDANTE # 1d
Microgenética das práticas pedagógicas centradas na literatura oral no 2º encontro	Relato significativo endereçado a um filme que tinha assistido. Conexão com encontro anterior via conto. Apropriação e reconstrução da história por meio do cartaz confeccionado.	O relato significativo também foi endereçado ao cinema comercial. Metáfora do pássaro da história promovendo reflexões filosóficas	Construção e apresentação de uma mandala favorecendo trabalho coletivo e inúmeras ressignificações com reconhecimento de diferenças.	Turma com 50 participantes sem presença da professora inviabilizou registro fílmico da atividade.
Microgenética do 4º encontro com exibição e discussão sobre os <i>Minutos Lumière</i>	Percepção das escolhas e assertividade demonstrada pelo estudante # 1a. Endereçamento de olhares para elementos trabalhados nas etapas anteriores do projeto.	Percepção sobre o falso dilema da qualidade final do <i>Minuto</i> versus a qualidade da experiência criativa. Escolha criativa da movimentação na escada da escola	O <i>Minuto</i> do estudante #1c destaca sensibilidade estética do cotidiano com apuração do olhar. Cinemateca se destaca como espaço de celebração da arte do cinema, e o papel da escola nesta articulação.	Minuto com grande expressividade cognitiva pela integração de planos visuais e sonoros. Endereçamento do olhar para elemento da história trabalhada no segundo encontro.

DIÁLOGOS INACABADOS

A partir das análises desenvolvidas, avalio como promissora a experiência realizada. No projeto *A escola vai à Cinemateca do MAM*, pude perceber, através da análise microgenética das várias atividades, que tanto o *ver* e *fazer* cinema como o *contar* histórias aproximam o processo educativo do contexto dos educandos, pois possibilita o olhar, o ouvir e o sentir da e na escola como gestos estratégicos para as transformações que podem ocorrer no seu espaço-tempo. Contudo, ainda que nossa análise aponte para isso, seus resultados são fortemente ligados ao contexto de sua realização.

Acredito que a proposta do projeto contribui, dentro de suas limitações, para que avancemos na junção entre a teoria e a prática pedagógica, justamente por potencializar experiências propiciadas, seja pelo *contar* histórias, seja pela captura realizada pela câmera e análise das realizações audiovisuais, mesmo que elas sejam minúsculas, como são os *Minutos Lumière*. Elas nos permitiram vivenciar com afetos e cognição sensível uma forma de descobrir e inventar o mundo e a relações simultaneamente.

O fato dos relatos e vivências desencadeados pelo trabalho com a literatura oral serem, quase na totalidade, endereçados ao cinema, ou seja, a filmes assistidos pelos estudantes reforça a importância do cinema na escola enquanto proposta de engajamento. Uma proposta não propriamente instrumentalizadora, mas como arte no sentido de sua potência dentro da pedagogia da criação proposta por Bergala (2008). Pedagogia essa que busca promover atividades que articulem saberes e indivíduos, se apresentando como uma possibilidade de se desenvolver um olhar de um **espectador-criador**. Para tanto, propõe a criação do *Minuto Lumière*, que não se trata propriamente uma narrativa, mas uma experiência com potencial de ser criativa e singular, trazendo o conceito de *passer* – uma postura do professor, em que ele acompanha os estudantes e ao aprendizado que acontece como descoberta –, assim como o ponto de vista como questão de escolha, política e estética.

Nessa trajetória, que envolveu quatro encontros com quatro turmas de escolas do Ensino Fundamental da rede pública do Rio de Janeiro, foi percebido um diferencial na escola Manoel Bonfim. Os relatos presentes na construção de significados a partir do trabalho com a literatura oral eram endereçados a filmes de um

cinema não comercial, revelando o papel realizado pelo professor de arte dessa turma que apresenta, dentro da escola, um cinema alternativo e que seus educandos mostraram apreciar.

Nesse sentido, Bergala afirma que as pedagogias devem ser adaptadas às crianças e jovens que ela visa, mas nunca em detrimento do seu objeto. Uma vez que, a pedagogia simplifica seu objeto, sobretudo no caso do cinema, ela tem grandes chances de usar o filme unicamente como produtor de sentido, ou mesmo, como produtor de emoção. Porém, este processo pode ser revertido por meio de uma postura em relação ao objeto-cinema que o considere como arte, como alteridade, em que a escola tem como uma de suas funções a iniciação à arte, se posicionando em termos de cultura, e não partir dos pseudo-gostos de marketing. A cultura artística se constrói no encontro com o choque e o enigma que a obra de arte representa. Trata-se de expor os jovens espectadores a riscos, oferecendo-lhes outras referências e abordando com eles os filmes, tecendo assim, laços entre as obras do passado e do presente com a intenção de construir uma cultura.

Reconheço que os estudos microgenéticos não têm os atributos da universalização ou da permanência. Graças à mutabilidade do ser humano e de seus contextos, os fenômenos observados não podem ser diretamente comparáveis entre si, tampouco generalizáveis para vários outros contextos. Isso não significa, em minha opinião, que nossas análises e proposições não tenham validade em outros contextos: nos aproximamos do poeta sevilhano António Machado quando escreve “caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar”¹⁹. Nesse sentido, não existem fórmulas mágicas, receitas precisas ou simples reproduções da experiência aqui analisada, mas sim processos, interações e dispositivos que implicam os vários sujeitos envolvidos na experiência, sendo tanto no *ver* e *fazer* cinema, no *contar* histórias e o uso de metáforas ingredientes importantes para a prática de uma pedagogia da criação.

Retomando nossa proposta apresentada na introdução, partimos de uma questão central: O *ver* e *fazer* cinema em diálogo com o *contar* histórias entre a Escola e a Cinemateca, pode propiciar uma reflexão criativa e engajada dos educandos acerca de aspectos significativos do espaço-tempo escolar? Ou, dito de outra forma, como

¹⁹ Trata-se de um poema da obra Campos de Castilla: Caminante, son tus huellas /el camino y nada más; /caminante, no hay camino,/se hace camino al andar./Al andar se hace camino, /y al volver la vista atrás/se ve la senda que nunca /se ha de volver a pisar./Caminante, no hay camino,/sino estelas en la mar.

produzir práticas pedagógicas que permitam aos educandos práticas vivas a partir de processos dialógicos e criativos, vivenciando e construindo, com isto, possibilidades de fazer cinema de diferentes pontos de vista a partir de seu espaço-tempo escolar?

Busquei enfrentar essa pergunta de duas formas: uma conceitual e outra através da empiria de um projeto realizado no qual analisei as potencialidades dessa articulação. Em ambos os caminhos trilhados, o trabalho da dissertação reforça minha hipótese de que os elementos estéticos presentes no cinema e na literatura oral podem contribuir para reduzir o abismo entre o ensino formal e o contexto dos educandos, cujas realidades frequentemente são contraditórias e injustas para muitos que frequentam as escolas públicas em um país que ainda vive um forte déficit de democracia. Corroborando assim, estudos recentes do campo do currículo no Brasil que tratam a cultura como sistema de significação e de representação e que contribuem para a construção de um mundo que aceita as diferenças, mas combate as desigualdades sociais e econômicas. Na perspectiva conceitual percorrida nos capítulos iniciais, busquei fortalecer e articular uma argumentação que aposta, através de diferentes autores que trabalham com educação, cinema, literatura oral e a própria questão do currículo em torno de uma prática transformadora, criativa e engajada no espaço-tempo escolar. Acredito que os três primeiros capítulos da dissertação, ainda que com os limites existentes em um mestrado, apontam para as possibilidades de integrarmos diferentes perspectivas em torno de uma pedagogia da criação que rompa com os limites rígidos existentes entre arte e ciência, tal como já propunha, há mais de 50 anos, o arte-educador Herbert Read (2001).

Embora reconhecendo diferenças de método e ênfases, a arte estaria mais voltada à representação, enquanto a ciência, à explicação, mas ambas em torno de uma mesma realidade, sendo suas expressões formas legítimas de produção de conhecimento. A rígida separação entre essas modalidades de lidar com a realidade interfere num objetivo central da educação, que é o cultivo e crescimento dos modos de expressão através da criação por sons, imagens, movimentos e palavras.

O conjunto de autores que relacionei, embora com matrizes teóricas e objetos de interesse por vezes bem diferentes, valorizam processos e elementos importantes no espaço escolar, como a criação; o reconhecimento e ampliação de pontos de vista; o desenvolvimento expressivo através de múltiplas linguagens e meios; o espaço-tempo como fonte de inspiração para reflexões críticas e engajadas; o exercício da alteridade e do diálogo; a incompletude como fundamental para o processo educacional e

criativo, desfechos incompletos como possibilidade para a criação, como sugerem Kiarostami e Boaventura de Sousa Santos; dentre outros elementos.

Nesse sentido, considero fecundo, ainda que por vezes em estágio ainda preliminar e por avançar, os diálogos estabelecidos entre autores como Alan Bergala, John Dewey, Jacques Rancière, Regina Machado, Adriana Fresquet, Elizabeth Macedo e Marisa Vorraber Costa, dentre outros. Com a contribuição desses autores, discutimos o *ver e fazer* cinema e o *contar* histórias, como experiências significativas, pensando uma escola como espaço que contribui para a compreensão da realidade e para a produção do novo, para a invenção. Percebi-me apoiada por vários referenciais na proposição de um ambiente escolar criativo em que a dialogia, a interação e a argumentação estejam presentes para a construção simultânea das pessoas e do conhecimento, promovendo entre os educandos uma postura ativa e crítica perante situações que ocorrem no espaço-tempo de fronteira.

Ou seja, a escola como um espaço vivo com práticas vivas e experiências significativas, onde sujeitos de conhecimentos e ideias vivem plenamente, não apenas como lócus de transmissão de conhecimentos em que se aprende e se ensina conteúdos, certamente, mas também aprendendo o que não é ensinado, que circula no espaço-tempo da escola pública. Para tanto, há que se enfrentar uma pedagogia embrutecedora de caráter normativo e prescritiva que, em seu extremo, cria um terreno arenoso na Educação Básica para o florescer das experiências humanas significativas que nos fala Dewey, ou o exercício da alteridade pela pedagogia da criação em Bergala.

Nessa perspectiva, da escola como um espaço de cinema, ao mesmo tempo pensei nas potencialidades da cinemateca como um espaço pedagógico. Em um momento em que o papel da cinemateca não é mais o acesso a filmes alternativos, pois a internet cumpre esse papel. A cinemateca mantém a função de preservação dos filmes, assim como busca assumir outras funções, mesclando-se e fundindo-se com o cineclubes. Discute e pensa o cinema como fenômeno social. Quem faz cinema? Como e para quê? E para quem?

Quicá a principal contribuição desta pesquisa seja identificar a potência pedagógica que resulta de um projeto de cinema e literatura oral com estudantes de Educação Básica estreitando os espaços da universidade, da escola e da cinemateca. Nessa interlocução de espaços, em que a cinemateca se abre para educandos que têm na escola, talvez, o único espaço de encontro com a arte, a Universidade é um espaço

coletivo para pensar o cinema. Propomos uma atividade como forma de interação do sujeito com diferentes contextos, por meio de uma aproximação ativa, produtora de sentidos. Essa aproximação também desencadeou um diálogo entre diferentes conhecimentos e promoveu reflexões assim como encantamento. O que vem a reforçar a potência deste entrelace entre a cinemateca e a escola enquanto instituição formal, pois traz a possibilidade do tempo-espaço escolar construir uma experiência significativa, vivenciando histórias, nas quais os educandos se reconhecem e se identificam.

Todo o embasamento intelectual resultante da empreitada realizada nos primeiros capítulos fortaleceu, creio, minha capacidade de empreender com mais rigor e criatividade a análise do projeto que serviu como objeto empírico da dissertação. Articulei a relação cinema educação apostando em ações concretas para além deste texto. Ademais, a bibliografia tornou-me mais consciente de procurar, na realização dessa dissertação, seja durante as atividades do projeto analisado, seja na escrita e análise que compõe este texto como um todo, uma construção criativa, na qual busquei praticar o que estou teorizando em meu próprio mestrado. Ou seja, preocupei-me com meu processo criativo durante a construção desse estudo, o que gerou mais tempo para sua realização, sendo, porém importante que houvesse um resultado final, ainda que gradual e provisório, o ponto onde consegui chegar e do qual iniciarei outras partidas, contribuindo, quem sabe, com outros que se encontram em buscas semelhantes. Espero, com isto, que pesquisas como essas possam ser mais um pequeno passo para tornar a escola mais atraente e mais significativa.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, M. *Etnografia da Prática Escolar*. 9^a ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2004.
- _____. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, julho, 2001.
- ANJOS, A. *Arte-Educação e Educação Ambiental*. Uma reflexão sobre a colaboração. Dissertação (Mestrado em Comunicações e Artes) - Universidade de São Paulo, 2010.
- ATTAR, F.D. *A linguagem dos pássaros*. SP: Attar Editorial, 1987.
- AUMONT, J. & MARIE, M. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.
- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 7^a edição, 2009.
- _____. Arte-educação: perspectivas. *CEPE*. Recife, 1988.
- _____. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In: *Comunicação e Educação*, v. 01, n.02, p. 59-64. jan./abr., 1995.
- _____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARROS, M. de. *Matéria de poesia*. São Paulo: Editora Record, 1999.
- BEDRAN, B. M. *Ancestralidade e contemporaneidade das narrativas orais: A arte de cantar e contar histórias*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte) - Universidade Federal Fluminense, 2010.
- BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: _____. *Ensaio sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERGALA, A. *A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink e CINEAD/UFRJ, 2008.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 14^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BRANDÃO, Z. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2002.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANUDO, Ricchioto. *Manifesto das 7 artes*. Itália: xxxx, 1923.
- CARRIÈRE, J. C. *O Círculo dos Mentirosos*. São Paulo: Códex, 2004.
- _____. *A linguagem secreta do cinema*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2006.

COMOLLI, J. L. *Ver e poder – a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. Trad. Augustin de Tugny, Oswaldo Teixeira e Ruben Caixeta. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

COSTA, M. V. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: _____ COSTA, M.V.; BUJES, M.I.E. (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005. _____ . Outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. In: _____ (Org.). *Caminhos Investigativos II*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. v. 1. 157p.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1995.

DANEY, Serge. O Terrorizado Pedagogia Godardiana. In: *Cahiers du Cinema*. Publicado: <http://www.contracampo.com.br/75/terrorizado.htm>. Tradução de Tatiana Monassa. Acesso em: 20 mai. 2012.

DEWEY, J. Cultura e Indústria na Educação. In: Barbosa, A. M. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001. pp.23-32. 178
_____. *A arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
_____. *Experiência e Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
_____. *Human nature and conduct an introduction to social psychology*. New York: Prometheus Books, 2002.

EISNER, E. ‘Estrutura e mágica no ensino da arte’. In: BARBOSA, A. M. (org.) *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1991.

FASANELLO, M. *A contação de histórias e a arte integrada como ponte entre a teoria e a prática pedagógica*. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro 2009.

FASANELLO, M. T. & PORTO, F. de S. A arte de contar histórias, integrada a outras linguagens de arte: uma prática pedagógica na educação básica. *Pro-Posições*, v. 23, n. 3 (69), p. 123-131, set./dez. 2012.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, novembro, 2001.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, n. 5, 1992, p. 28-49.

FREIRE, P. *A Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRESQUET, A. M. (org.) *Imagens do Desaprender: Uma experiência de aprender com o cinema*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ: 2007 (Coleção Cinema e Educação).
_____. Cinema para aprender e desaprender. In: _____ (Org.) *Imagens do desaprender*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISEFE/ UFRJ, 2007.

_____. Aprender com experiências do cinema. In: _____ (org.) *Desaprender com imagens da educação*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ: 2008 (Coleção Cinema e Educação).

_____. Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman – *UFRJ GT-16: Educação e Comunicação*, ANPED 2008.

_____, XAVIER, M. Uma experiência de aprender cinema entre a cinemateca e a escola. In: _____ (Orgs.) *Novas Imagens do Desaprender*. Rio de Janeiro; Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ: 2009.

_____. Sobre o método microgenético, uma brevíssima introdução. In: _____ & XAVIER, Márcia. (orgs.) *Novas imagens do desaprender*. Rio de Janeiro: Booklink, CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2010.

_____. *O CINEAD: apresentação das atividades de cinema e educação articuladas no projeto de pesquisa, programa de extensão e atividades de ensino*. Disponível em: http://www.cinead.org/?page_id=2. Acesso em 16 nov. 2012.

_____ & NANCHERY, Clarissa. *Abecedário de Alain Bergala*. Rio de Janeiro: LECAV/FE/UFRJ, 2012, dvd 35'.

GARCIA, J. P. *Reflexões sobre currículo e linguagem a partir de uma experiência da Escola de Cinema no CAP/UFRJ*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro 2010.

GABRIEL, C. T. A. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA & CANDAU (Orgs.) *Multiculturalismo Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GATTI, B.A. A Produção de pesquisa em Educação no Brasil e suas implicações sócio-política-educacionais: uma perspectiva da contemporaneidade. *UNICAMP*, Campinas 2000.

GOMES, C.A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre sua implantação. In: *Revista Brasileira de Educação*, 2004, 25:39-52.

GRILLO, J. *O rio atravessa o deserto: Considerações sobre o conto tradicional e a aprendizagem na Escola de Arte Granada*. *Dissertação* (Mestrado em Comunicações e Artes) - Universidade de São Paulo 2012.

GRILLO, N. (org.). *Histórias de Nasrudin*. Tradução de Monica Cromberg e Henrique Cukierman. Rio de Janeiro: Edições Dervish, 1994.

_____. *As Histórias da Tradição Sufi*. Rio de Janeiro: Edições Dervish, 1996.

_____. Los cuentos tradicionales transmiten valores que estimulan la reflexión infantil. *Clarín*, Buenos Aires, 2006.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. ‘A tradição viva’. In: J. KI-ZERBO, *História Geral da África – Metodologia e pré-história da África*, Vol. 1. São Paulo/Paris, Ática/UNESCO: 1980.

KELMAN, C. A. “*Aqui tudo é importante!*” *Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo*. Tese (Doutorado em Psicologia. Brasília: Instituto de Psicologia) – Universidade de Brasília, 2005.

KELMAN, C. A. & BRANCO, A. U. Análise microgenética com alunos surdos. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, vol.10, n.1, pp.93-106, Jan.-Abr. 2004.

KIAROSTAMI, A. *Onde fica a casa do meu amigo?* Irã, 1987.

LEANDRO, A. Da imagem pedagógica a pedagogia da imagem. In: *Comunicação & Educação*, São Paulo, (21): 29 a 36, maio/ago, 2001.

_____. Posfácio – uma questão de ponto de vista. In: *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 5, n. 10, pp.80-86, jul/dez 2010.

LEITE, G. *Linguagem cinematográfica no currículo de Educação Básica*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro 2012.

LEITE, G. & FASANELLO, M. T. & RODRIGUES, M. & PEREIRA, G. & ALVES, I. & NORTON, M. Cinema, infância e escola: novos olhares para a educação básica. FRESQUET, A. M. (org.). *Dossiê cinema e educação # 2*. Rio de Janeiro; Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ: (Coleção Cinema e Educação), 2011.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

MACHADO, R. S. B. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo. Editora DCL, 2004.

_____. Rasas Razões. In: BARBOSA, A. M. (Org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da Proposta Triangular. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. 1ªed. São Paulo: Cortez, 2010, v. 1, p. 64-79.

MACHADO, B. *A trama e a urdidura: um ensaio sobre educação a partir do Encantamento*. 2010. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MATOS, G. *A palavra do contador de histórias*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. & SORSY, I. *O Ofício do Contador de Histórias*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MATURANA, H., VARELA, F.J. *A Árvore do Conhecimento*. Palas Athenas, 2010.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. In: *Temas em psicologia*, nº 3, 1994.

MIGLIORIN, C. Cinema e escola, sob o risco da democracia. In: *Revista Contemporânea de Educação*, v.5 (9): 104-110, 2010.

MONTEIRO, A. M. F. C. & PENNA, F. A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação Real*, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., Porto Alegre, 2011.

MOORE, T. *The Education of the Heart*. New York: Happer USA, 1997.

MOREIRA, A. F. B. Lendo Stella: um mote para pensar o fundamental na escola de ensino fundamental. *Contemporaneidade e Educação*, v. 19, p. 193-205, 2010.

_____. Manderlay: um pretexto para refletir sobre escola, identidade e diferença. In: *Cadernos de Educação (UFPEL)*, v. 17, p. 89-108, 2008.

_____. Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. *Em Aberto*, v. 46, p. 73-83, 1990.

RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*. Trad. José Miranda Justo. Lisboa: Orfeu Negro, 2010a.

_____. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Líllian do Valle. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

READ, H. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RESENDE, G. *Cinema na escola: aprender a construir o ponto de escuta*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro 2013.

REY, G. F. *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. São Paulo: Educação Editora da PUC-SP, 1997.

ROSCHELLE, R. & JORDAN, G. & GREENO, J. & KATZENBERG, B. & DEL CLARO, C. Preliminary reporto in classroom observations. In: Relatório técnico apresentado ao *Institute for research on learning (IRL)*, Palo Alto, CA, EUA, 1991.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. S. Paulo, Porto: Cortez Ed., Afrontamento, 2006.

SIEGLER, R.S.; CROWLEY, K. The microgenetic method. *American Psychologist*, 46, 6, p. 606-620, 1991.

SILVA, A. M. M. & PORTO, Z. G. A alfabetização e o ensino fundamental: um balanço dos estudos no período de 1998 a 2011. In: *Revista brasileira estudos pedagógicos, Brasília*, v. 93, n. 234, [número especial], p. 463-485, maio/ago, 2012.

SILVA, T. T. (org.) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre, Artmed, 1993.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2009.

SHAH, I. *World Tales*. Londres: The Octagon Press, 2003.

_____. *Histórias dos Dervixes*. Rio de Janeiro: Ed. Roça Nova, 2010.

_____. *Aprender a aprender*. Rio de Janeiro: Ed. Roça Nova, 2011.

SOARES, M. S. & SILVA, T. A. Literatura oral: as parlendas e o lúdico na escola. *Revista de Letras, Artes e Comunicação*, v. 3, n. 1, p. 31 - 43, jan./abr, 2009.

VYGOTSKY, L. *Imaginação e Criação na infância*. São Paulo: Editora Ática, 2010.
_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEITZEL, A. H. *Folclore literário e linguístico*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1995.

WERTSCH, J. *Voices of the Mind: a sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf, 1990.

ANEXOS

Anexo 1

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA REGIONAL DA REGIÃO SERRANA II
COLEGIO ESTADUAL JOSE MARTINS DA COSTA
Nova Friburgo/RJ
São Pedro da Serra
Telefax: 24 2542 3533

C. E. JOSÉ MARTINS DA COSTA
São Pedro da Serra
7º Distrito
Nova Friburgo - RJ
34 - 05 - 2 - 1 - 003 - 4

Ofício nº 33/02

Nova Friburgo, 20 de setembro de 2002.

De : Direção do C.E.J.M.C.
Para: Escola de Artes Granada – Associarte

O Plano Político Pedagógico deste Colégio prevê em suas atividades pedagógicas, desenvolver, através da arte, em todas as suas manifestações, a integração e o desenvolvimento das potencialidades do seu alunado.

Para tanto, busca na comunidade de São Pedro da Serra e fora dela, pessoas, entidades privadas e públicas, que possam, em parceria com este colégio, desenvolver projetos que propiciem atingir estes objetivos, de forma harmoniosa e prazerosa.

Dentre as várias parcerias que firmamos, está a **Escola de Artes Granada, Associarte – Associação Artesanal de Trabalho Educativo**, que nos dois últimos anos, 2001 e 2002, realiza aqui neste colégio, com os alunos da Classe de Alfabetização, atividades artísticas e oficinas diversas: barro, pano, tear, contador de história etc... proporcionando, assim, aos nossos alunos, imensa alegria, além da melhoria da concentração, das relações interpessoais e da qualidade do aprendizado, como constatado pelos professores.

Sendo assim, solicitamos a Associarte a continuidade e ampliação deste projeto para os alunos do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental.

Atenciosamente,


RONALD M. BRAZÃO
MAT. 237073-2
DIRETOR

PROJETO

“A ESCOLA VAI À CINEMATECA DO MAM”



REALIZAÇÃO

Marina Tarnowski Fasanello

COORDENAÇÃO

Adriana Mabel Fresquet
Hernani Heffner

SUMÁRIO

I-	Apresentação Inicial	p.2
II-	Dificuldades e Facilidades do Processo de Ensino e Aprendizagem	p.2
III-	Experiências de Introdução á “Infância Do Cinema” na Educação Básica, dentro e fora da Escola	p.3
IV-	Referenciais: A experiência com Arte-Educação através do Processo Criativo na Arte de Ler e Contar Histórias	p.3
V-	Objetivo do Projeto	p.4
VI-	Metodologia	p.4
VII-	Equipe de Trabalho	p.5
VIII-	Cronograma de Execução	p.7
IX-	Referências Bibliográficas	p.8

I. Apresentação Inicial

Trata-se de uma proposta para introduzir professores e educandos de Educação Básica das escolas públicas do Rio de Janeiro numa “experiência do cinema” no contexto da Cinemateca do MAM-Rio, a partir da qual pretendemos aprofundar a pesquisa na interface entre o cinema e educação. Este projeto foi gestado no marco da parceria entre a Faculdade de Educação da UFRJ e o MAM-Rio. O seu objetivo é criar as bases para uma introdução ao cinema (teórico-prático e histórico), através de uma experiência de restauração da “primeira vez” do cinema realizada com educandos e professores de Educação Básica em diferentes contextos, e abri-la para produzir uma sequência de criação livre da mesma pelos professores participantes. A sistematização da experiência acumulada no projeto, criada a partir do projeto Cinema para Aprender e Desaprender contribuirá para criação de Escolas de Cinema em quatro escolas públicas do Rio de Janeiro.

O público alvo proposto será o de quatro turmas de Educação Básica da rede pública do município do Rio de Janeiro, sobre as quais atuaremos em quatro encontros que duram três horas (das 9 às 12hs), entre março e novembro e apresentação de resultados no mês de dezembro. A equipe multidisciplinar do projeto é composta pelo diretor de conservação da cinemateca do MAM-Rio, uma pedagoga e arte-educadora, uma professora de cinema e um geógrafo, supervisionado pela pesquisadora responsável pelo grupo de pesquisa Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica do PPGÉ-UFRJ, Adriana Mabel Fresquet.

Um dos resultados do projeto, a ser desenvolvido ao longo das atividades, será a produção de documentário cinematográfico. Este material servirá como marco no processo de sensibilização, possuindo caráter simultaneamente motivacional e de avaliação e de formação de futuros professores.

Ao final do período será apresentado um relatório sobre o desempenho coletivo dos educandos e seus professores, bem como das experiências desenvolvidas nas várias escolas.

II - Dificuldades e Facilidades do Processo de Ensino e Aprendizagem

Um importante desafio das escolas públicas brasileiras, e em particular da rede escolar do município do Rio de Janeiro, se refere à efetividade do processo de aprendizagem na primeira fase do ensino básico que permita um ciclo virtuoso nos anos de transição para o ensino médio e, posteriormente, para a universidade e/ou a entrada no mercado de trabalho. O grande desafio é acabar com o “apartheid educacional”. Em parte este problema decorre da inexistência de um estímulo favorável ao aprendizado em famílias marcadas pela vulnerabilidade social, ou seja, pela existência de pais de baixa escolaridade que dedicam boa parte de seu tempo ao trabalho e deslocamento para o mesmo, e desta forma encontram-se muitas vezes ausentes do cotidiano escolar de seus filhos. Por outro lado, a escola e os educadores nem sempre dispõem de ferramentas adequadas para motivar os educandos na difícil tarefa de se interessarem pelos conteúdos oferecidos.

Trata-se, portanto, de tarefa extremamente complexa. Dois importantes elementos desta complexidade envolvem a motivação para o aprendizado e, vinculado ao primeiro, sua conexão com aspectos significativos do cotidiano e das histórias de vida dos educandos. Ou seja, para que os educandos da rede pública não se mantenham excluídos do processo formal de educação e tenham sua situação de vulnerabilidade social agravada, é necessário propiciar condições especiais de aprendizagem que

promovam sua inclusão educacional e social como sujeitos ativos dentro da rede escolar. É necessário uma *prática viva* que frutifique na interação entre educador e educando, motivando-os no processo de aprendizagem.

A proposta do presente projeto visa à aproximação de dois espaços: a instituição de ensino e a cinemateca do MAM, fornecendo elementos e técnicas para o florescer desta prática viva.

III- Experiências de Introdução à “Infância do Cinema” na Educação Básica, dentro e fora da Escola

O presente projeto pretende produzir e socializar experiências do cinema com professores educandos de Educação Básica, dentro e fora da escola e se orienta a partir de diversas questões tais como: é possível fazer uma introdução a história do cinema e aos elementos da linguagem cinematográfica no contexto escolar, na cinemateca, no hospital? Seria necessário e se for, como elaborar um currículo que introduza aos principais elementos da História do Cinema e da Linguagem Cinematográfica para Educação Básica? Como e onde ensinar cinema a crianças e adolescentes? Com que recursos? Para que? Por quê? Trata-se simplesmente de adaptar um currículo universitário a um projeto de curso extra-escolar ou curricular correspondente as artes visuais? Resolveria este desafio miniaturizar uma proposta existente para torná-la acessível às competências cognitivas de crianças ou adolescentes? Como fazer cinema como arte na escola? Como formalizar uma proposta curricular que possa ser apropriada por projetos oriundos de escolas diferentes de regiões e estruturas diversas, no horário curricular ou extracurricular? Como trabalhar esta proposta da mão de artistas, professores e pesquisadores que permitam imprimir um tom apropriado, longe das rançosas especulações que arrasta (nós) os pedagogos desde o Iluminismo (Benjamin, 2005)?

Ainda desejamos introduzir as crianças na INFÂNCIA DO CINEMA em diferentes contextos, fazendo uma experiência dos primórdios do cinema. Isto é, na visita dos professores e educandos à Cinemateca do MAM-Rio, nos cursos de extensão do CINEAD/FE/UFRJ, nas práticas do hospital em horário escolar, disponibilizando os materiais através do Centro Referencial de Pesquisa em Cinema e Educação do Laboratório de Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação da UFRJ.

IV- Referenciais: A experiência com Arte-Educação através do Processo Criativo na Arte de Ler e Contar Histórias

O uso educativo das histórias-ensinamento, parte integrante do patrimônio cultural da humanidade e presentes no folclore dos povos, permite transmitir e preservar, em diferentes níveis, a comunicação e o conhecimento através das gerações. Por isso várias sociedades em diferentes continentes e tempos históricos reconhecem as histórias tradicionais como uma pedagogia curativa e preventiva, seja no plano individual como no coletivo. Utilizar tais materiais pressupõe que os mesmos sejam preservados vivos e significativos para a situação e o momento atual daqueles que ouvem, leem e relatam, permitindo a reconstituição de tais histórias enquanto um processo inteiro, não fragmentado, com começo, meio e fim.

As histórias estimulam, a partir da liberdade propiciada pela metáfora e a imaginação criativa, a busca de soluções possíveis articuladas ao cotidiano e necessidades dos

indivíduos, inclusive diante das tragédias inevitáveis do viver humano e eventualmente agravadas pelas situações em que ainda vivem muitas crianças e jovens em comunidades vulneráveis no Rio de Janeiro. Por isso, um aspecto central da arte-educação e do processo criativo de contar histórias, em consonância com os objetivos atuais da escola pública, é a conexão com o mundo interior e as experiências cotidianas das crianças através de relatos significativos que forneçam sentido ao próprio aprendizado e as motivem tanto para a leitura quanto as diferentes formas de expressão, incluindo a escrita. Enfim, recupera e incentiva o encantamento pela escola e pela aprendizagem, tornando-a uma viagem interessante e necessária.

V. Objetivo do Projeto

Esta pesquisa tem por objetivo discutir a relevância do ver e fazer cinema e da arte de contar histórias integrada a outras linguagens de arte e expressão no âmbito da educação básica e na formação estética de seus professores. A ideia inicial do projeto é realizar pesquisa bibliográfica e discussões conceituais através do diálogo entre autores da arte-educação, com outros autores que propõem uma visão crítica e transformadora do processo educacional. Em seguida, pretendemos realizar este trabalho de campo, de cunho qualitativo, no âmbito do projeto “A escola vai à Cinemateca do MAM-RJ”, uma parceria da FE-UFRJ com o MAM envolvendo escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Essa pesquisa está pautada numa experiência prática com educandos e professores interessados em incorporar vivências voltadas ao ver e fazer cinema e a contar histórias em sua prática pedagógica. Nossa hipótese é que experiências baseadas em processos criativos de arte-educação constituem-se enquanto alternativas pedagógicas para o desenvolvimento de educandos mais autônomos e futuros cidadãos, pois ao contarem histórias de forma reflexiva e criativa, incorporado ao fazer cinema, poderão compreender melhor suas histórias.

VI- Metodologia de Trabalho

A ideia inicial é realizar uma discussão conceitual através do diálogo entre autores da arte-educação, como Herbert Read, Ana Mae Barbosa, Jean-Claud Carrière e Alain Bergala com outros autores que propõem uma visão crítica e transformadora do processo educacional, como Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Humberto Maturana e Francisco Varela. O método consiste inicialmente numa pesquisa bibliográfica, pautada em análise da literatura acadêmica destes autores.

O trabalho de campo, de cunho qualitativo, será realizado no âmbito do projeto “A escola vai a Cinemateca do MAM-RJ”, uma parceria da Faculdade de Educação da UFRJ com a Cinemateca do MAM-Rio envolvendo escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Essa pesquisa está pautada numa experiência prática com educandos e professores interessados em incorporar vivências voltadas ao ver e fazer cinema e a contar histórias em sua prática pedagógica. O público alvo proposto será o de quatro turmas de Educação Básica da rede pública do Município do Rio de Janeiro, sobre as quais atuaremos em quatro encontros que três horas (das 9 às 12hs e 13 às 16hs), entre março e novembro, com avaliação e apresentação de resultados no mês de dezembro.

A primeira fase desta iniciativa consiste em organizar e oferecer uma visita guiada à Cinemateca, proporcionar aos educandos uma vivência que permita um conhecimento sensorial desse espaço desvendando alguns mistérios da sala de projeção; familiarizar-se com os detalhes da Biblioteca e Centro de documentação. Serão projetados cinco filmes de curta metragem que forneçam elementos de trabalho sobre os temas da infância e da educação a partir de contos da tradição oral, e ainda três filmes de um plano dos irmãos Lumière. Podemos identificar esses filmes de quase um minuto como a própria infância do cinema.

O segundo encontro acontecerá na própria escola, onde serão oferecidas experiências de arte-educação através de um processo criativo baseado na arte de contar histórias integrada a outras linguagens de arte, pois desenvolve a capacidade de expressão. Esse trabalho está centrado na vivência de contos e histórias tradicionais como fonte de percepção e leitura. O conto é o ponto de partida para o aflorar o talento que aliam criatividade e vivências pessoais do cotidiano no processo educativo, favorecendo a autonomia e o despertar do sonho de cada um. Um elemento de grande importância neste processo é o estímulo aos relatos significativos que, inspirados pelos contos, forneçam sentidos e conectem o aprendizado às histórias referentes ao passado, presente e futuro dos educandos em relação com valores, habilidades e a cultura local.

Propomos como terceira atividade, também na escola, após os dois primeiros encontros, que têm como objetivo servir de elemento de motivação e reflexão para educandos e professores, realizar uma prática de “criação da primeira vez do cinema”, realizando um Minuto Lumière, filmes de pouco mais de 50 segundos. Esta prática, idealizada por Alain Bergala e Nathalie Bourgeois, consiste em filmar um minuto como se fossemos Louis ou Auguste Lumière, simulando as possibilidades do cinematógrafo, com câmera fixa. Trata-se de uma experiência que pretende recuperar a primeira vez do cinema, como propõe Alain Bergala.

No quarto encontro, que acontecerá de novo na Cinemateca do MAM-Rio, o material produzido pelos educandos nas escolas será exibido na sala de projeção da cinemateca do MAM, em seguida será proposta uma discussão e a realização de entrevistas com professores e educandos para avaliar a importância das experiências desenvolvidas na prática pedagógica dos professores e, no interesse dos educandos em sala de aula. O trabalho será registrado em cadernos de campo. Pretendemos que as experiências desenvolvidas entre a cinemateca e a escola possam render alguns debates sobre questões sociais e culturais que aproximem o contexto dos educandos e potencializem sua capacidade de expressão.

E no final será entregue aos educandos e seus professores uma cópia em DVD dos Minutos Lumière. Outra cópia ficará no acervo do MAM e ainda participará, com a autorização dos autores da Mostra Mirim de Minuto Lumière, que acontece todo fim de ano no museu, a esta altura em sua quinta edição. Nela estabelece-se uma correspondência filmada entre educandos de diversas partes do mundo que contam através desta “carta audiovisual” algo de sua infância e seu lugar a outros educandos.

VII-Equipe de Trabalho

Realizadora: Marina Fasanello - Mestranda em Educação do PPGE-UFRJ, Graduada em pedagogia e comunicação social, arte-educadora com especialização pedagogia Waldorf, cofundadora e professora da Escolinha de Arte Granada, em Nova Friburgo, membro do grupo de pesquisa “Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica” do PPGE-UFRJ.

Orientadores: Adriana Fresquet - Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação (FE/UFRJ). Coordena o grupo de pesquisa Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica e o projeto de extensão "Cinema para aprender e desaprender" CINEAD que desenvolve atividades conjuntas com a Cinemateca do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-Rio), o Colégio de Aplicação da UFRJ e o Instituto de Pediatria e Puericultura Matagão Gesteira (IPPMG/UFRJ). Coordena com Hernani Heffner - Diretor de conservação da cinemateca do MAM-Rio. Coleção Cinema e Educação, coedição da Booklink com o LISE/UFRJ. É coordenadora da Rede KINO: Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual.

Colegas e bolsistas auxiliares:

Clarissa Nanchery - É formada em Estudos de Mídia com ênfase em cinema e audiovisual/ UFF e em Letras/ UERJ. Desde 2007 atua na área de Cinema e Educação com o Projeto Lanterna Mágica. Atualmente desenvolve sua pesquisa de mestrado em dois programas: Meios e Processos Audiovisuais/USP e Educação/UFRJ, onde está ligada ao Projeto CINEAD no qual atua como professora de Cinema no CAP-UFRJ.

Bruno Pontes - Atualmente está cursando 8º período da faculdade de Geografia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Faz parte do grupo de pesquisa CINEAD (Cinema para Aprender e desaprender) coordenado pela Dr. Adriana Fresquet. Trabalha desde o segundo semestre de 2009 como professor e coordenador de Geografia do Curso pré-vestibular PECEP, sediado na Escola Parque na Gávea. Ministrou a oficina Cinema como escrita no II Seminário leitura, escrita e educação: cultura escrita na educação básica. Realizada na Faculdade de Educação da UFRJ, 29/08/2008.

ESCOLAS

Escola 1: Escola Municipal Manoel Bonfim emmbonfim@rioeduca.net

Rua Buarque, 31 - Del Castilho - CEP: 20771-350

tel: 22185480

Diretora Rosângela de Souza Pereira Fialho rosangela.fialho@ig.com.br

Professor Responsável: Sérgio Luiz de Almeida Silva (Educação Artística)

Tel. 21 34484290 – 97932437

Escola 2: Escola Municipal Tenente Antônio João emtjoao@rioeduca.net Cidade Universitária em Rio de Janeiro. (tel.: 31055979 / 38853809)

Diretora Professora Patrícia Leite Alves

Coordenadora Francileide francileidemaria@gmail.com

Professoras Marcele Rocha --2265911497759151e Tatiana (Educação Artística)

Escola 3: Escola Municipal Orlando Villas Boas emovboas@rio.rj.gov.br

Rua André Cavalcante, 103 - Santa Teresa - tel.: 22247622

Diretora Denise Dias

Professora responsável: Flávia Beatriz Pedrosa Pereira

Disciplina: Artes Cênicas (Teatro) euflaviaflavia@yahoo.com.br

Escola 4: CAP-UERJ

VIII- CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Atividades Duração: 3hs Data		1º ENCONTRO Visita guiada à Cinemateca do MAM-RJ (das 9 às 12hs)	2º ENCONTRO Processo Criativo na Arte de contar histórias	3º ENCONTRO Criar Um <i>Minuto Lumière</i>	4º ENCONTRO Exibição e Debate Cinemateca do MAM-RJ (das 9 às 12hs)	R E L A T Ó R I O
Mês	Dia					
Abril	19	Escola 1				
Maio	10	Escola 3				
	24		Escola 1			
Junho	07		Escola 3			
	21	Escola 2				
Julho	12			Escola 1		
Agosto	18		Escola 2			
	29			Escola 3		
Setembro	15	Escola 4				
	23			Escola 2		
Outubro	04				Escola 3	
	13		Escola 4			
	27				Escola 2	
Novembro	10			Escola 4		
	17				Escola 1	
	24				Escola 4	
Dezembro	08					X

IX - Referências Bibliográficas

- BARBOSA, A.M. A Arte- Educação no Brasil. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.
- _____. Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras. Estudos Avançados 3 (7): 170-82, 1989.
- BERGALA, Alain. L'hiphòthèse cinéma. Paris: Cahiers du Cinéma, 2002.
- BUBER, Martin. Eu e Tu. São Paulo: Centauro, 2001.
- CARRIÈRE, J.C. O Círculo dos Mentirosos. São Paulo: Códex, 2004.
- GOMES, C.A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre sua implantação. Revista Brasileira de Educação 2004, 25:39-52.
- GRILO, N. Histórias da Tradição Sufi. Rio de Janeiro: Edições Dervish, 1996.
- MACHADO, R.S.B. Acordais- fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: Editora DCL, 2004.
- _____. O conto de tradição oral e a aprendizagem do professor. Revista Ideias. São Paulo: p. 109-115, 1992.
- MATURANA, H., VARELA, F.J. A árvore do Conhecimento. Palas Athenas, 2008.
- MOORE, T. The Education of the Heart. New York: Happer USA, 1997.
- READ, H. A Educação pela Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. Arte e Sociedade. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.
- RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.
- SANTOS, B. S. A gramática do tempo: para uma nova cultura política, S. Paulo, Porto: Cortez Ed., Afrontamento.
- SHAH, I. História dos Dervixes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
- _____. A Perfumed Scorpion. London: Octagon Press, 1996.
- SILVA, T. T. (org.) Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos. Porto Alegre, Artmed, 1993.
- SOARES, C. Artes da Educação, v.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2007.

Anexo 3

O Roncador

A história que eu vou contar aconteceu na África, onde a hospitalidade faz parte da sua tradição cultural. Por isso todo viajante pode ficar hospedado por três dias na casa de alguém e se por acaso quiser ficar mais tempo, ele então comunica ao dono da casa e passa a contribuir com as despesas de alguma forma.

Era uma vez, uma aldeia muito, muito pequena, com poucos recursos. As famílias que moravam ali viviam quase todas da agricultura e algumas tinham um pequeno rebanho. Não tinham energia elétrica, nem televisão.

Nesta aldeia, moravam dois meninos que eram muito amigos e o que eles mais gostavam de fazer era ir para beira de a estrada esperar algum viajante passar para lhe perguntar como é o mundo? Alguns viajantes contavam histórias maravilhosas de como o mundo é belo, cheio de lugares fantásticos para conhecer, com uma natureza extremamente diversa. Em alguns lugares, diziam-lhes: o clima é muito quente, o céu é azul claro e o sol é forte, em outros, o clima é tão frio que neva. As florestas, os rios, os desertos, os mares, os animais, em cada lugar do mundo são diferentes, têm suas peculiaridades, sua graça, seu próprio jeito de ser. Outros viajantes gostavam de falar das cidades modernas, das construções que os homens faziam, da evolução da tecnologia, do conforto que essas cidades proporcionavam. Existiam ainda aqueles viajantes que diziam que o mundo é muito ruim, cheio de lugares perigosos e pessoas más e traiçoeiras. Desta forma, escutavam versões diferentes de como era o mundo.

Até que um dia, fizeram um trato - quando crescessem eles mesmos iriam andar pelo mundo para conhecê-lo. Continuaram levando a vida estudando e brincando. Assim foram crescendo. Quando se tornaram dois jovens fortes e saudáveis, acharam que estava na hora de cumprirem o trato. Começaram a se preparar para partir. No momento em que se consideraram prontos puseram-se a caminho da estrada.

Tinham planejado a viagem cuidadosamente e por isso, tudo transcorreu muito bem. Conheceram os lugares que os viajantes haviam descrito e de alguma forma reconheciam um pouco do que cada um deles havia lhes contado, o que refletia a maneira como cada viajante tinha experienciado sua própria viagem.

Após um longo tempo e muitas descobertas, decidiram que já tinham visto tudo que queriam, já tinham criado sua própria visão do mundo e se sentiram satisfeitos o bastante para retornarem a sua aldeia. Escolheram então voltar fazendo o caminho oposto do qual tinham vindo.

Assim, começaram o caminho de regresso, mas o que não sabiam é que teriam que atravessar o deserto e, por isso não se prepararam para enfrentá-lo. Depois de caminharem durante quase todo o dia debaixo de um sol muito quente, sem comer, beber ou mesmo descansar, estavam exaustos. Andavam com muita dificuldade e só o faziam porque tinham a esperança de encontrar algum povoado. O sol se foi, a noite chegou e nada, não havia nada. Nesta altura, andavam quase que se arrastando um tentando dar apoio ao outro, mas posso dizer a vocês que estava muito, muito difícil para eles.

De repente, avistaram luzes, logo se animaram, pois isso significava que estavam perto de algum lugar. Foram andando, andando, até que chegaram a um povoado. Na praça, pediram para as pessoas que ali se encontravam para falar com o chefe da aldeia. Os dois foram levados à presença do chefe, ao qual se apresentaram como dois estrangeiros que necessitavam de hospedagem. O chefe do povoado pediu desculpas e falou que não poderia hospedá-los.

Não podiam acreditar no que tinham ouvido. Primeiro, pelo estado em que se encontravam - cansados e famintos. Segundo, porque em toda a África não se negava hospitalidade a ninguém. Dirigiram-se ao chefe e o lembraram da tradição de hospitalidade do povo africano. O chefe disse que conhecia esta tradição, mas que naquele povoado eles tinham, além desta, outra tradição e por isso, achava que seria melhor que eles não dormissem lá.

Os viajantes insistiram para saber qual era a outra tradição. O chefe explicou-lhes: naquele povoado os hóspedes não podiam roncar. Se por acaso alguém escutasse ronco vindo da hospedaria teriam suas cabeças cortadas, não importando quem roncasse. Os dois olharam-se aliviados, se era só isso, não havia problema, pois estavam viajando juntos há muito tempo e sabiam que não roncavam. O chefe chamou um nativo e mandou que levassem os jovens para comer e depois os deixassem na casa de hóspedes.

Durante o percurso, notaram que a hospedaria ficava bem no centro da aldeia e que todos moravam ao seu redor. Quando chegaram, viram que a casa era feita de

palha bem fina e tudo que se fazia lá dentro era escutado por toda a aldeia. Despediram-se do nativo e agradeceram por tudo.

Um deles, assim que entrou na casa deitou e dormiu. O outro tinha por hábito antes de dormir meditar sobre o seu dia, aproveitando para rever o que lhe tinha acontecido, o que fora bom e onde poderia melhorar. Enquanto estava meditando, começou a escutar um som e depois de alguns segundos reconheceu como sendo seu amigo roncando. Lembrando-se da advertência do chefe, cutucou seu amigo e lhe disse: pare de roncar. O amigo abriu os olhos, concordou, mas logo em seguida virou de lado e dormiu novamente. Então ele voltou a meditar e não demorou muito, outro ronco ecoou. Ele cutucou o amigo novamente, sacudiu-o e lembrou-lhe de que não poderia roncar. O amigo, mais uma vez, disse-lhe que não roncaria de novo. No entanto, após um curto intervalo de tempo, o amigo escorregou e voltou a roncar. Ele tentou mais uma vez, acordar o amigo, tentou sentá-lo e lembrou-lhe das palavras do chefe da aldeia: se roncarmos seremos mortos. Tá bem, tá bem, não vou mais roncar. Mas qual nada, passado alguns instantes, voltou a roncar como se nunca tivesse sido advertido. De repente ele começou a ouvir murmúrios e passos e logo em seguida começou escutar barulhos vindos lá de fora como se fossem facas sendo afiadas. Foi ficando apavorado, tentou acordar o amigo mais uma vez e começou a pensar em encontrar outra solução. Cada vez o amigo roncava mais alto e mais ele escutava as facas sendo afiadas. Estava desesperado não conseguia acordar o amigo, sabia o risco que os dois estavam correndo. Foi assim que pensou numa outra solução, começou a cantar, cantou cada vez com maior intensidade. Lembrou-se das músicas de sua aldeia e quanto mais o amigo roncava mais ele cantava. De repente ele observou que lá de fora não vinha mais o som das facas sendo afiadas e sim do povo cantando e dançando.

Quando o dia amanheceu estava completamente exausto, enquanto seu amigo que tinha dormido a noite toda se espreguiçou e acordou dizendo:

- “Bom dia”, todo animado e bem disposto.

O outro falou:

- “Vamos embora o mais rápido possível deste lugar”.

Eles então saíram da casa e se despediram do chefe da aldeia e saíram correndo em direção à estrada. Já haviam andado um bocado, quando ouviram passos, olham pra trás e alguém lhes entrega um saco cheio de ouro de presente em nome do chefe da aldeia.

O chefe estava muito agradecido a eles pelo canto que tinham proporcionado ao seu povo que cantou e dançou a noite toda. Há muito tempo não via seu povo tão feliz.

Mais adiante, o que havia roncado a noite inteira perguntou para o amigo, porque estão nos dando este presente. O amigo então lhe contou o que havia acontecido durante a noite.

Continuaram a viagem em direção às suas casas conversando animadamente. Até que o roncador disse:

- “Pensando bem, quando dividirmos o ouro eu mereço um pouco mais, pois foi porque eu ronquei que você cantou e a festa aconteceu”.

O cantor retrucou:

- “Se é assim, eu é que mereço mais, pois eu cantei a noite toda, enquanto você dormiu”.

- “Nada disso, você só cantou porque eu ronquei, portanto, eu que fui o motivo de você cantar, eu mereço um pouco mais.”

- “Eu mereço mais”, disse o que cantou, “afinal, eu salvei a sua vida!”

- “A minha não,” respondeu o amigo, “você fez isso para salvar a sua própria vida!”

Acreditem, esta discussão não teve fim, cada um deles se achava merecedor de um pouco mais do que o outro. Discutiram, cada um com seu ponto de vista e a viagem de volta virou um inferno. No caminho começaram a perguntar a opinião das pessoas que encontravam e não conseguiram chegar a um acordo. Até que chegaram à sua aldeia natal e continuaram discutindo quem merecia mais do que o outro, perguntavam as pessoas, não conseguiam encontrar uma solução satisfatória. A discussão foi tomando conta da aldeia até que pararam de falar uns com os outros e os dois grandes amigos tornaram-se arquiinimigos.

Como não conseguiam resolver o dilema, eles fizeram uma caixa no meio da praça e colocaram o saco cheio de ouro em cima. E a cada um que chegava à cidade, eles contavam a história, e perguntavam quem merecia um pouco mais do saco de ouro.

E até hoje, não tendo seus habitantes chegado a nenhuma conclusão, esta aldeia vive em conflito, com seu povo dividido, praticamente em estado de guerra, cada metade apoiando um dos dois viajantes.

E você? Quem você acha que merece um pouco mais do ouro?

Anexo 4

PROJETO**“A ESCOLA VAI À CINEMATECA DO MAM”****QUESTIONÁRIO PARA OS EDUCANDOS (ESCOLA _____)****PROJETO: A ESCOLA VAI À CINEMATECA DO MAM**

Rio de Janeiro, ____ ____.

- 1.** Você já veio à cinemateca do MAM antes?

- 2.** Você já fez alguma atividade com cinema antes com a sua escola?

—

- 3.** Quando assisto a um filme presto atenção
em _____

—

- 4.** O que você prefere escutar no filme: música, diálogo, efeito sonoros, ruídos?

—

- 5.** Quando eu escuto uma história é
como _____

Anexo 5

LISTA DOS FILMES QUE EXIBIDOS NO 1º ENCONTRO NA CINEMATECA:

LUMIÈRE, Sessão Lumière (10 títulos).

MÉLIÈS. Viagem á Lua, 1902.

MÉLIÈS. Viagem através do impossível, 1904.

PATHÉ. Aladim e a lâmpada maravilhosa, 1907.

WINSOR MCKAY. Gertie the dinosaur, 1914.

HUMBERTO MAURO. A velha a fiar, 1964.

PAULO CONTI. Minhocas, 2006.

The dog days are over – vídeo clip com Florence and the Machine.

Anexo 6

O ELEFANTE E OS CEGOS

Havia uma vez, em um reino distante, uma aldeia onde todos os habitantes eram cegos.

Certa vez o rei daquele país passava por ali com seu séquito, composto por alguns súditos e por um elefante ricamente adornado. Este animal era usado para o ataque em batalhas e também para impor respeito e deixar o povo maravilhado diante do monarca por onde ele passasse. Quando se espalhou na cidade dos cegos a notícia de que o rei trazia consigo um animal exótico, todos os habitantes ficaram curiosos.

A alguns deles foi permitido entrar no acampamento real e conhecer o elefante de perto. Assim, aproximando-se do enorme animal, cada um dos três cegos tocou-o em uma parte do corpo e a analisou cuidadosamente.

Ao voltarem para o vilarejo, todo o povo se reuniu em torno deles para saber como era um elefante. O primeiro cego, que havia se aproximado do dorso do animal e tocado em sua orelha, começou dizendo:

– É uma coisa enorme, larga, enrugada como um tapete, mas com movimento.

Outro, que tocara na tromba, refutou:


– Não é nada disso! Eu toquei no elefante com minhas próprias mãos e posso garantir que se trata de uma coisa comprida como um tronco de árvore, porém flexível, nem muito grossa nem muito fina.

– Os dois estão errados – disse um terceiro, que havia examinado a pata do elefante. – Eu sei a verdade. O elefante é uma coisa firme e sólida que se apóia no chão como uma pilastra.

E assim foi que os habitantes da cidade dos cegos não puderam chegar a nenhuma conclusão sobre a natureza do elefante, pois cada um dos investigadores o havia tateado em uma parte diferente de seu corpo.

Anexo 7

Estudante # 1a



UFRJ FE
 Laboratório do Imaginário Social e Educação
 Projeto de Pesquisa Curriculo e Linguagem Cinematográfica na EB
 cinead
 Projeto de Extensão Cinema para Aprender e Desaprender
 LECAV


QUESTIONÁRIO PARA OS EDUCANDOS (ESCOLA I)
 PROJETO: A ESCOLA VAI à CINEMATECA DO MAM
 Rio de Janeiro, 19 de abril de 2011.

Brian tem 99 anos e 20 dias, tem 6º ano.


- Você já veio à cinemateca do MAM antes?
não eu, só vim no museu de milhas
- Você já fez alguma atividade com cinema antes com a sua escola?
já vimos na 3º e 4º série
- Quando assisto a um filme presto atenção em na narração
- O que você prefere escutar no filme: música, diálogo, efeito sonoros, ruídos?
efeito sonoros.
- Quando eu escuto uma história é como é muito interessante
e bom

Estudante # 1b


Eder Ramos
t. 51




UFRJ PE



Laboratório do
Imaginário Social
e Educação



Projeto de Pesquisa
Currículo e Linguagem
Cinematográfica na EB



cinead
cinema para aprender e desaprender
Projeto de Extensão
Cinema para
Aprender e Desaprender


LECAV
Laboratório de Educação Cinematográfica e Audiovisual

QUESTIONÁRIO PARA OS EDUCANDOS (ESCOLA IV)
PROJETO: A ESCOLA VAI à CINEMATECA DO MAM

Rio de Janeiro, 15 de setembro de 2011.

1. Você já veio à cinemateca do MAM antes?
 não
2. Você já fez alguma atividade com cinema antes com a sua escola?
 Sim
3. Quando assisto a um filme presto atenção em na história
do filme
4. O que você prefere escutar no filme: música, diálogo, efeito sonoros, ruídos?
 música
5. Quando eu escuto uma história é como eu estivesse escuto
uma história nova

Estudante # 1c



T: 1701
Data 10/05/11


PROJETO: A ESCOLA VAI À CINEMATECA DO MAM
QUESTIONÁRIO PARA OS EDUCANDOS (ESCOLA III)

Rio de Janeiro, 10 de maio de 2011.


1. Você já veio à cinemateca do MAM antes?
NÃO
2. Você já fez alguma atividade com cinema antes com a sua escola?
NÃO
3. Quando assisto a um filme presto atenção em NA HISTÓRIA
4. O que você prefere escutar no filme: música, diálogo, efeito sonoros, ruídos?
MUSICA, RUÍDOS
5. Quando eu escuto uma história é como se eu estivesse
em outro mundo

Estudante # 1d


Regina Kelly T. 1.804
44 anos




UFRJ FE



Laboratório do Imaginário Social e Educação




Projeto de Pesquisa Curriculo e Linguagem Cinematográfica na EB



cinead
cinema para aprender e desaprender

Projeto de Extensão Cinema para Aprender e Desaprender



LECAV
Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual

QUESTIONÁRIO PARA OS EDUCANDOS (ESCOLA II)
PROJETO: A ESCOLA VAI À CINEMATECA DO MAM

Rio de Janeiro, 21 de junho de 2011.

1. Você já veio à cinemateca do MAM antes?
não. primeira vez.

2. Você já fez alguma atividade com cinema antes com a sua escola?
não.

3. Quando assisto a um filme presto atenção em tudo, as personagens, música, efeito sonoro, diálogos et...

4. O que você prefere escutar no filme: música, diálogo, efeito sonoros, ruídos?
música e diálogo.

5. Quando eu escuto uma história é como eu imaginando a história