

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
Departamento de Artes Visuais

ESTELA SANTOS

A PRIMEIRA VEZ QUE PEGUEI UMA CÂMERA NA MÃO:  
INSERÇÃO DO AUDIOVISUAL COMO LINGUAGEM  
NO ENSINO DE ARTES

Porto Alegre, dezembro, 2016.

Estela Santos

A PRIMEIRA VEZ QUE PEGUEI UMA CÂMERA NA MÃO:  
INSERÇÃO DO AUDIOVISUAL COMO LINGUAGEM NO ENSINO DE ARTES

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Artes Visuais, curso de graduação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Laura Gomes Castilhos  
Banca Examinadora: Prof. Dr. Celso Vitelli  
Prof. Dr. Cristian Poletti Mossi

Porto Alegre, dezembro, 2016.

Dedico este trabalho à minha filha Mônica, razão maior da minha esperança em construir propostas e ações educativas libertárias, solidárias e democráticas. Com amor.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Laura Gomes Castilhos e à banca examinadora, Celso Vitelli e Cristian Poletti Mossi pelas fundamentais contribuições a este trabalho, pela generosidade sempre presente e por acreditarem na educação e na Arte.

À Juliana Costa pelas dicas, sugestões de leitura, horas de conversa e, sobretudo, pela duradoura e cara amizade.

À professora Simone Ribeiro pelo acolhimento e pela solicitude com que acompanhou minhas atividades de estágio na EEEF Clotilde Cachapuz de Medeiros.

Aos colegas da disciplina de Estágio, pelo compartilhamento de seus nobres sonhos em Arte e em educação e por fazerem parte deste momento tão especial.

E especialmente,

À Marlene Santos, minha mãe e melhor amiga, pelo exemplo de doçura e por todo o amor e dedicação investidos em mim.

À Matias Köhler, meu companheiro, pela paciência.

## RESUMO

O presente trabalho trata das relações entre audiovisual e educação, no contexto do ensino básico de Artes Visuais. Ao considerar a experiência pessoal como ponto de partida para a investigação, apresento neste trabalho relatos de minhas vivências acompanhados de reflexões, dados históricos e estudos teóricos. Estas vivências contêm as investigações e experiências obtidas durante o estágio obrigatório no curso de Licenciatura em Artes Visuais, mescladas com acontecimentos escolares enquanto aluna do ensino básico, buscas por profissionalização, processos de aprendizagem acadêmica e proposição de projetos no ensino não regular. Ao considerar a presença massiva do audiovisual no cotidiano dos jovens – e de todos nós - pretendo pensar acerca da relevância do estudo da linguagem audiovisual, e de como o ensino em artes pode transformar as relações com o vídeo, em elementos disparadores de experiências. Ainda que o cinema esteja presente na sala de aula como instrumento de aprendizagem para diversas matérias (por meio da exibição) a entrada do audiovisual na escola como objeto de estudo, e não como audiovisual instrumental, ainda é escassa e se dá, em grande parte, por meio de projetos. Devido à intrínseca relação entre cinema e arte, a disciplina de Arte representa uma promissora via de acesso para o audiovisual como componente curricular no ensino básico. Dentro da perspectiva da cultura visual, o estudo da linguagem audiovisual em relação com outras linguagens artísticas, representa um potente disparador para a criação, para o desenvolvimento da criticidade e para se pensar o ensino em Arte. O (aparentemente) simples ato de se colocar no lugar de quem produz vídeos, transitando do papel de expectadores ao papel de produtores audiovisuais, promove significativas mudanças nas relações de ensino/aprendizagem, envolve amplamente a comunidade escolar, extrapola conceitos modernos de – ensino em - arte (ainda bastante presentes nas instituições de ensino) e coloca em cheque posturas e concepções pedagógicas.

Palavras-chave: cinema e educação, ensino de Artes, realização audiovisual e educação.

## SUMÁRIO

LISTA DE IMAGENS .....	10
FLASHBACK – CENA 1 .....	15
APRESENTAÇÃO .....	18
REFERENCIAL TEÓRICO .....	20
OBJETIVOS .....	22
METODOLOGIA .....	22
CAPÍTULO 1. DEFINIÇÕES SOBRE AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO. RELAÇÕES COM O ENSINO DE ARTES VISUAIS .....	23
CAPÍTULO 2. FLASHBACK – SEQUÊNCIA DE CENAS .....	27
Período desfocado .....	30
Ajustando o foco .....	32
Pronta para o disparo .....	34
CAPÍTULO 3. DE VOLTA À ESCOLA COM A CÂMERA NA MÃO - O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO .....	39
O cenário da escola .....	41
Construção de Roteiros - Projeto de Ensino e Planos de Aulas .....	46
Luz, Câmera, imaginAÇÃO - A etapa de execução das aulas .....	48
Recortes de realidades .....	51
Exibições de imagens .....	52
Exercícios de filmagem .....	52
Pedagogia do mafuá NA 61 .....	54
Avaliações .....	57
CAPÍTULO 4. PARA SEGUIR COM A CÂMERA NA MÃO .....	59
BIBLIOGRAFIA .....	62

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 (Capa). **Espelho de Autorretrato no recreio.** Frame extraído de experimento em vídeo, realizado durante o recreio na escola Clotilde Cachapuz de Medeiros. Junho de 2016.

Imagem 2. **Primeira Memória em flashback.** Edição digital de frame extraído de vídeo da fachada da escola Inácio Montanha. Junho de 2016.

Imagem 3. **Um recorte de realidades.** Fotografia de exercício realizado na EMEF João Goulart, durante as atividades do projeto Cinema Educação Ambiental. Outubro de 2015.

Imagem 4. **Sequência de memórias em flashback.** Sobreposição (edição digital) das imagens: frame extraído do vídeo “Guerrilha Tribal – Usina do Gasômetro” e fotografia do projeto Cinema Educação Ambiental. Junho de 2016.

Imagem 5. **Planos, cortes e desfoque.** Frame extraído do filme “Lembranças Escolares”, realizado pel@s alun@s da turma de sexto ano durante as atividades no Estágio Obrigatório. Outubro de 2016.

Imagem 6. **Pronta para o disparo.** Sobreposição (edição digital) das imagens: frame extraído de vídeo do projeto Cinema Educação Ambiental e fotografia em frente ao espelho. Setembro de 2016.

Imagem 7. **De volta à escola com a câmera na mão.** Sobreposição (edição digital) de três frames extraídos de um vídeo feito à caminho da escola Clotilde Cachapuz de Medeiros, durante as atividades no Estágio Obrigatório. Agosto de 2016.

Imagem 8 . **Aviões de recados na 9ª.** Edição digital de frame extraído de da filmagem do exercício “Aviões de Recados” na turma de nono ano durante as atividades no Estágio Obrigatório. Junho de 2016.

Imagem 9. **Luz, câmera e imaginação.** Sobreposição (edição digital) das imagens: fotografia de sessão do projeto “Mais Cinema” e fotografia do set de filmagem com a turma de nono ano, durante as atividades no Estágio Obrigatório. Outubro de 2016.

Imagem 10. **Kiendrane. Kiendra + Kiane.** Fotografia do exercício “Recortes de realidades” na turma de nono ano durante as atividades no Estágio Obrigatório. Setembro de 2016.

Imagem 11. **Pixilation: Lui; Flutuante.** Sobreposição (edição digital) de quatro fotografias feitas para exercício de Pixilation, por alun@s da turma de nono ano durante as atividades no Estágio Obrigatório. Outubro de 2016.

Imagem 12. **Cenas de um mafuá.** Sobreposição (edição digital) de três frames extraídos do filme “Lembranças Escolares”, realizado pel@s alun@s da turma de sexto ano durante as atividades no Estágio Obrigatório. Outubro de 2016.

Imagem 13. **Devolutivas.** Montagem (edição digital) de escritos produzidos por alun@s de ambas as turmas, durante atividade de avaliação no Estágio Obrigatório. Outubro de 2016.

Imagem 14. **Flashforward.** Edição digital de frame extraído de vídeo feito à caminho da escola Clotilde Cachapuz de Medeiros, durante as atividades no Estágio Obrigatório. Agosto de 2016.

El cine siempre es joven cuando vuelve a partir de verdad del gesto que lo fundó, de sus orígenes. Cuando alguien se sitúa frente a lo real con una cámara durante un minuto, con un encuadre fijo, en estado de extrema atención a todo lo que va a ocurrir, reteniendo el aliento ante lo que hay de sagrado e irremediable en el hecho de que una cámara capte la fragilidad de un instante, con el sentimiento grave de que ese minuto es único y no se volverá a producir nunca más, el cine renace para él como el primer día en que una cámara rodó. Cuando uno se halla en lo que hay de originario en el acto cinematográfico, se es siempre el primer cineasta, de Louis Lumière a un chico o una chica de hoy. (Bergala, 2006, p. 200-201)

## FLASHBACK – CENA 1

Esta memória, por tanto tempo esquecida é agora revista como um primeiro e decisivo passo de uma trajetória. Ela representa neste trabalho não somente seu impacto na minha vida pessoal, escolar e profissional, mas ilustra vivências de muitos estudantes e professores que, por meio do audiovisual, experimentam aprendizados significativos e a reinvenção de suas realidades.



Imagem 2. Primeira memória em flashback.

A primeira vez que peguei uma câmera na mão foi em 1992, para fazer um trabalho escolar no ensino médio. Eu, como a grande maioria dos jovens que estudavam na escola pública daquela época, não tinha nem câmera fotográfica, quanto mais uma filmadora, o que tornava a vontade de fazer um vídeo clipe, uma tarefa muito ousada e desafiadora. Sua realização só foi possível graças à generosidade do pai de uma colega - a Veridiana - que trabalhava fazendo filmagens. Nos foi proposto na disciplina de inglês, apresentar de maneira criativa a letra original e a tradução de uma música. Escolhemos *In Between Days*, da banda *The Cure* e resolvemos fazer um vídeo clipe com imagens dos colegas e da escola. A escolha por esta forma de apresentação me seduziu desde o primeiro momento, não apenas pela minha inclinação a desafios criativos e estéticos, ou porque seríamos o único grupo da escola a trabalhar com vídeo e isto certamente renderia alguma notoriedade entre os colegas, mas porque no fundo aquele fazer me fazia sentir mais próxima de alguns objetos de desejo e consumo da época, quando a emissora Music Television – MTV – e os clipes musicais faziam grande sucesso. Não tivemos nenhuma orientação técnica, nem de linguagem. Nos foi mostrado somente como ligar, dar play, stop e desligar a câmera. Fazer um vídeo era, naquele contexto, uma deliciosa brincadeira de livre experimentação: imaginando o que queríamos mostrar do nosso cotidiano escolar, saímos filmando pela escola. Algumas colegas hesitaram, eu não. E provavelmente eu tenha filmado mais do que todas. Até hoje lembro da euforia de filmar: o medo diante do equipamento, com toda sua imponência, sua tecnologia, sua fragilidade, seu mistério. O desejo de registrar tudo o que me importasse, como um ato de me apoderar do que era filmado e também de me sentir mais parte daquilo tudo. Esta lembrança reitera em mim a certeza da riqueza e da potência do fazer audiovisual dentro da escola, a exemplo do que afirma Alain Bergala:

Rodar um plano é colocar-se no coração do ato cinematográfico, descobrir que toda a potência do cinema está no ato bruto de captar um minuto do mundo; é compreender, sobretudo que o mundo sempre nos surpreende, jamais corresponde completamente ao que esperamos ou prevemos, que ele tem frequentemente mais imaginação do que aquele que filma [...] O ato aparentemente minúsculo de rodar um plano envolve não só a maravilhosa humildade que foi a dos irmãos Lumière, mas também a sacralidade que uma criança ou adolescente empresta a uma primeira vez levada a sério, tomada como uma experiência inaugural decisiva. (BERGALA, 2007 apud MIGLIORIN, C. et al. 2014, pg. 39)

O pai da colega Veridiana ainda se dispôs a editar o clipe, com a nossa orientação sobre o lugar de cada imagem. O trabalho como um todo demandou diversos encontros extraclasse para pensarmos que imagens deveriam conter no vídeo a partir da tradução da letra da música, e muito envolvimento para que alcançássemos um resultado significativo para o grupo. A tradução, objetivo principal da professora de inglês, foi encarada por nós como parte do processo de realização do nosso filme, este, nosso principal objetivo. Mesmo com tanto trabalho e mesmo não gostando de inglês, a tarefa foi realizada com gosto e dedicação, a despeito daquela realidade escolar, que de uma maneira geral, não despertava o interesse e produzia, assim, pouco envolvimento. O momento da exibição simbolizou uma legítima estreia cinematográfica ao colocarmos nossa obra diante do público de espectadores. Nossa apresentação foi um sucesso perante a turma e a professora, que nos recompensou com uma boa nota. Deste trabalho, lembro de cada detalhe, da letra e da tradução da música, do trabalhoso processo, de cada lugar em que estivemos para fazê-lo e até mesmo da professora – algo nada comum para a minha memória escolar do ensino médio, que de forma geral só guardou o nome das colegas mais queridas, alguns vultos nebulosos de todo o resto. Diferentemente de outros acontecimentos escolares, este representou uma experiência individual, que se configurou na própria vivência, na descoberta do fazer e na possibilidade de reinventar a minha realidade. Esta memória, por tanto tempo esquecida é agora revista como um primeiro e decisivo passo de uma trajetória. Ela representa neste trabalho não somente seu impacto na minha vida pessoal, escolar e profissional, mas ilustra vivências de muitos estudantes e professores que, por meio do audiovisual, experimentam aprendizados significativos e a reinvenção de suas realidades.

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho trata das relações entre audiovisual e educação, no contexto do ensino básico de Artes Visuais. Ao considerar a experiência pessoal como ponto de partida para a investigação, apresento neste trabalho relatos de minhas vivências acompanhados de reflexões, dados históricos e estudos teóricos. Estas vivências podem ser percebidas metaforicamente como um conjunto de cenas encadeadas ou uma série de episódios, editados no presente, marcantes para a estruturação das concepções que defendo hoje. Elas contêm as investigações e experiências obtidas durante o estágio obrigatório no curso de Licenciatura em Artes Visuais, mescladas com acontecimentos escolares enquanto aluna do ensino básico, buscas por profissionalização, processos de aprendizagem acadêmica e proposição de projetos no ensino não regular. Dentre estas, destaco as atividades do projeto Cinema Educação Ambiental, por considerá-las uma importante conquista profissional, cujo processo garantiu a aquisição de grande parte dos conhecimentos e saberes que aplico agora, na construção deste trabalho.

O projeto ocorreu entre os anos de 2015 e 2016, realizado pelo Instituto Gaúcho de Estudos Ambientais – InGá, com financiamento do Fundo Municipal do Meio Ambiente – FUMPROAMB/SMAM pela prefeitura de Porto Alegre. Contamos, ainda, com o apoio da SMED sob a forma de orientação das coordenações do Programa de Alfabetização Audiovisual e do departamento de Educação Ambiental. Como metas, foram previstas oficinas de realização audiovisual em seis escolas da rede municipal de ensino, por meio das quais os estudantes experimentaram técnicas e conceitos de audiovisual e ao final realizam seus próprios vídeos, considerando como tema, o meio ambiente. Em cada uma das seis escolas atendidas foi oferecida uma oficina composta por oito encontros de três horas cada. As turmas possuíam uma média de 10 a 15 alunos, incluindo professores da escola, que tivessem um envolvimento prévio com educação ambiental e/ou educação audiovisual. A equipe que ministrou as oficinas era multidisciplinar, composta por pessoas com formações nas áreas de Artes Visuais, Artes Dramáticas, Jornalismo e Realização Audiovisual. Além das formações, cadaicineiro possuía experiências profissionais na área de educação audiovisual, incluindo longas passagens pelo Programa de Alfabetização Audiovisual – Projeto realizado em parceria pela UFRGS e pelas Secretarias Municipais de Cultura e Educação de Porto Alegre que, desde 2008, desenvolve ações múltiplas que visam qualificar a aproximação entre cinema, audiovisual e educação nas escolas públicas da capital. O estudo e a aplicação de metodologias representou uma importante etapa deste trabalho, em que realizamos inúmeros encontros com toda a equipe e por meio dos quais pude aprender muito. Esta iniciativa partiu do meu desejo enquanto Técnica em Meio Ambiente e estudante de Licenciatura em Artes Visuais, de promover trânsitos entre estas áreas de conhecimento. Considero-me protagonista deste trabalho por tê-lo idealizado e ido em busca de sua realização. Minha atuação neste processo se deu de maneira ampla, da concepção e gerenciamento do projeto à colaboração em sua execução como um todo, ainda que minha atuação em sala de aula tenha sido parcial apenas como assistente de algumas oficinas. Mais adiante relatarei episódios deste projeto, na tentativa de expressar a riqueza de seus processos como contribuição para as reflexões que irei propor.

O título do presente trabalho, além de referir-se à memória escolar que descrevo na introdução, faz referência às relações habituais entre os produtos audiovisuais e os espectadores que, metaforicamente, encontram-se nas mãos da indústria da mídia. Expostos a uma enxurrada de peças audiovisuais, via de regra, apenas como receptores. Simbolicamente, pegar uma câmera nas mãos significa transitar do papel de espectador ao papel de produtor, colocando-se no lugar de quem produz

vídeos. Sugere uma postura ativa diante da potência da linguagem audiovisual enquanto meio de criação, de desenvolvimento de criticidade, com a perspectiva de promover novas visões sobre a realidade, de explorar agenciamentos e intencionalidades implícitas no vídeo e de desnaturalizar as construções que são comumente oferecidas como prontas, intocáveis e inquestionáveis. Significa ainda, posicionar-se ativamente diante de conteúdos direcionados para a criação de demandas mercantis e para a criação de padrões estéticos e estereótipos.

A partir de investigações sobre a presença massiva do audiovisual no cotidiano dos jovens, pretendo pensar acerca da relevância do audiovisual como objeto de estudo, e de como o ensino em artes pode transformar as relações com o audiovisual em elementos disparadores de experiências. Desejo contribuir com proposições que relacionem o estudo do audiovisual com elementos de estudo das Artes Visuais, como componentes complementares entre si, em consonância com as propostas de Vitelli, com o intuito de melhor equacionar a relação diversificada que os adolescentes têm com os estímulos sonoros e visuais (sons e imagens oriundos dos vídeos, televisão, Internet, etc.). Desta forma, agregar ao ensino em Arte, elementos para explorar novas gramáticas, repletas de novos signos, apostando em seu potencial de interesse, atenção e concentração (VITELLI, 2013). Os pressupostos que embasam minhas reflexões estão afinados com conceitos da cultura visual, que segundo Kevin Tavin deve ser compreendida como: 1) uma condição cultural na qual a experiência humana é profundamente afetada por imagens, novas tecnologias do olhar e diversas práticas do ver, mostrar e retratar; 2) um conjunto inclusivo de imagens, objetos e aparatos; ou 3) um campo de estudo crítico que examina e interpreta díspares manifestações e experiências visuais em uma cultura (TAVIN, 2009, P. 226). Tais definições são compreendidas aqui, como complementares entre si, no estudo dos processos de subjetivação e da construção de identidades individuais e coletivas num mundo visualmente mediado.

No primeiro capítulo, intitulado *Definições sobre audiovisual e educação. Relações com o ensino de artes visuais*, apresento definições sobre audiovisual e educação, esclarecendo os recortes com os quais pretendo trabalhar. Exponho brevemente, informações sobre a educação audiovisual e trago referências de projetos que vêm se desenvolvendo nesta área no Brasil, refletindo sobre possíveis relações com o ensino de Artes Visuais.

No segundo capítulo, *Flashback – Seqüência de Cenas*, exponho experiências que Conduziram a esta Pesquisa, ao relatar uma série de vivências pessoais e profissionais que antecedem o período de estágio obrigatório, destacando elementos marcantes para as reflexões que proponho. Ao expô-las, faço relações entre fatos, impressões e teorias pertinentes a cada caso.

No terceiro capítulo, *De volta à Escola com a câmera na mão - O Estágio Obrigatório*, exponho as experiências relativas ao período do estágio obrigatório, organizadas nos seguintes subcapítulos: O cenário da escola, em que apresento informações sobre a escola; Equipe e personagens, referente à etapa de observações na escola; A construção de Roteiros - Projeto de Ensino e Planos de Aulas, no qual reflito sobre o processo de planejamento das aulas e Luz, Câmera, imaginAÇÃO, que contém relatos referentes à etapa de execução das aulas. No quarto capítulo, *Para Seguir com a Câmera na Mão*, faço considerações finais, propondo reflexões pertinentes ao processo de construção deste trabalho e ressaltando possíveis desdobramentos, como elementos que possam vir a contribuir com estudos futuros.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Como base conceitual para os estudos em cinema e educação, utilizo obras de dois autores: Cezar Migliorin, professor da Universidade Federal Fluminense/UFF, pesquisador nas áreas de cinema e educação, cinema documentário, cinema, política e direitos humanos, e Alian Bergala, cineasta, crítico e teórico de cinema francês. Em 2002 ele foi convidado pelo então ministro da Educação para propor a implementação de um trabalho com cinema em sala de aula nas escolas públicas francesas. Migliorin coordena desde 2011, na UFF, o Kumã - Laboratório de Pesquisa em Imagem e Som, que foi responsável pela elaboração e execução do projeto Inventar com a Diferença, financiado pelo Governo Federal através da Secretaria de Direitos Humanos, nos anos de 2014 e 2015.

O projeto consistiu em formar uma rede de educadores audiovisuais, chamados mediadores, que a partir de formação inicial com o mesmo, articulou uma rede de professores em escolas públicas de diversas cidades do país, principalmente no interior dos estados, para o trabalho com vídeo. A temática proposta foi Direitos Humanos. Todo processo do projeto, desde sua concepção, desenvolvimento metodológico e desdobramentos teóricos no âmbito acadêmico, foi registrado em duas publicações: Material de Apoio – Inventar com a Diferença: cinema e direitos humanos, 2014; e Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá, 2015.

A primeira publicação teve distribuição gratuita e está disponível em PDF no site do projeto. Consiste em uma proposta metodológica para o trabalho com cinema e direitos humanos no contexto escolar partindo de exercícios práticos de sensibilização do olhar e de filmagem. A segunda publicação, de autoria de Cezar Migliorin, é um extenso relato de processo de concepção e realização do projeto, permeado por reflexões teóricas levantadas ao longo do percurso pelo grupo proponente do trabalho. O texto conjuga investigações teóricas a respeito da intersecção entre cinema, educação e política, trazendo para os temas uma perspectiva ética e estética para o trabalho em contexto escolar. Ambas serão utilizadas nesta pesquisa como norteadoras dos estudos a respeito do cinema e educação. Alain Bergala trabalhou como assistente de direção de Jean-Luc Godard<sup>1</sup> em diversas produções. Atua como pesquisador e crítico de cinema. Escreveu um tratado que se tornou referência mundial para projetos em cinema e educação logo após sua publicação, partindo de sua experiência na implementação do projeto de inserção do cinema no currículo escolar das escolas públicas francesas.

No Brasil, os estudos de Bergala foram difundidos pelo projeto CINEAD – cinema para aprender e desaprender da UFRJ. O livro *Hipótese Cinema: pequeno tratado sobre a transmissão do cinema na escola e fora dela - 2007*, tem como fio condutor a proposta da metodologia dos fragmentos postos em relação. Defende o cinema enquanto Arte e a exibição de filmes (ampliação de repertório cinematográfico) como principal prática pedagógica no estudo com o cinema.

---

<sup>1</sup> Jean-Luc Godard, nascido em Paris, 3 de dezembro de 1930, é um cineasta franco-suíço reconhecido por um cinema vanguardista e polêmico, que tomou como temas e assumiu como forma, de maneira original e quase sempre provocadora, dilemas e perplexidades do século XX. Estudou etnologia na Sorbonne e é, também, um dos principais nomes da Nouvelle Vague, movimento que se propunha renovar a cinematografia francesa e valorizava a direção, reabilitando a noção de autoria em filmes.

Os estudos de Fernando Hernández, Belidson Dias e Kevin Tavin estimulam e amparam minhas reflexões acerca do ensino em Arte, em consonância com conceitos da Cultura Visual. O primeiro é Doutor em Estudos Curriculares em Arte Educação – Artes Visuais. Seus estudos críticos relacionados com as Artes Visuais contemporâneas, com a sexualidade e com a Cultura Visual, presentes no texto *Acoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea - 2006*, influenciaram de maneira contundente minhas reflexões. Fernando Hernández é Doutor em Psicologia e Professor de História da Educação Artística e Psicologia da Arte na Universidade de Barcelona. Suas reflexões acerca das relações entre Arte, educação, vida e sociedade são elementares para se pensar o ensino em Arte na atualidade. Suas contribuições para este trabalho estão diluídas nos pressupostos que o embasam, não se detendo a uma única referência de sua bibliografia. Kevin Tavin atualmente é professor na Universidade do Estado de Ohio, nos Estados Unidos. Sua pesquisa está centrada na cultura visual, pedagogia crítica, estudos culturais e arte-educação. O texto que utilizo aqui como referência é *Contextualizando a visualidade na vida cotidiana: problemas e possibilidades do ensino de cultura visual - 2009*. Este, trata de questões pertinentes ao ensino em Arte, permeado por princípios democráticos e comprometido com a construção de sentidos e de justiça social e traz uma importante indagação ao abordar a reconceitualização da arte-educação: “O que pode ser criado a partir daquilo que temos sido condicionados a ser?” (PINAR et al., 1996, apud TAVIN). Esta questão, que atravessa minhas reflexões, me conduz a pensar acerca de diversos tipos de condicionamento enquanto professora, aluna, expectadora, produtora e reprodutora de imagens, sons, símbolos e valores culturais. Igualmente, dispara questões sobre os sentidos da criação em arte.

## OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivos:

- colaborar com a inserção da linguagem audiovisual como linguagem na disciplina de artes visuais;
- propor reflexões acerca da relevância do estudo do audiovisual enquanto área de produção de conhecimento;
- propor relações entre o ensino de artes visuais e o estudo do audiovisual;
- Refletir sobre o meu processo de estágio curricular obrigatório.

## METODOLOGIA

Utilizarei relatos pessoais como fundamentação do trabalho, a fim de demonstrar a importância de pensar o audiovisual nos processos educativos, apoiada pelos conceitos apresentados na bibliografia Investigar La Experiencia Educativa, de José Contreras Domingo e Nuria Pérez de Lara Ferré. Segundo os autores, o pensar educativo e a investigação educativa que não se desligam da experiência buscam aquele saber que ilumina o fazer, ou seja, que se volta sobre a experiência para deixar-se surpreender pelo que acontece e voltar a pensar, redescobrimo significados e encontrando novas possibilidades e caminhos (DOMINGO, 2010).

Meus relatos pessoais dizem respeito a vivências das quais destaco experiências marcantes que possibilitam reflexões acerca de questões pedagógicas, do estudo da linguagem audiovisual e do ensino em artes. Assim, não se trata de simplesmente investigar experiências educativas – enquanto situações ocorridas no âmbito escolar - mas observar situações vividas enquanto processos de aprendizagem, enquanto experiências que ganham significado no contexto das presentes reflexões.

Assim, a necessidade de olhar para o passado e de deter-me aos aspectos que considero importantes às investigações e propostas educativas que vivo hoje, se converte em uma origem e em um caminho para a investigação. Este caminho compreende uma trajetória de vivências enquanto estudante e em buscas por profissionalização e por sentidos, que culminam nas atividades relativas ao Estágio Obrigatório do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, realizadas ao longo deste ano.

CAPÍTULO 1.  
DEFINIÇÕES SOBRE  
AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO.  
RELAÇÕES COM O  
ENSINO EM ARTES VISUAIS



Imagem 3. Um recorte de realidades.

São muitas as relações entre educação e cinema/audiovisual. Segundo Bruzzo, o uso do cinema em contexto educativo, inclusive no Brasil, remonta ao início do século XX, quando eram exibidos em sessões especiais. São os chamados “filmes de atualidades”, registros documentais de atividade humana ou da natureza, no sentido de aproximar o estudante e o mundo (BRUZZO, 2004). Desde então, o cinema entra na sala de aula de variadas formas, sendo a mais comum a exibição como instrumento de aprendizagem para diversas matérias, de história a ciências naturais.

Por se considerar o cinema um poderoso instrumento de aprendizagem, em 1936 foi fundado no Brasil o INCE – Instituto nacional do Cinema Educativo, por Roquette-Pinto (1884, 1954), professor, antropólogo e ensaísta brasileiro. Fez parte da Missão Rondon, na qual passou semanas pesquisando as culturas indígenas na Floresta amazônica, produzindo vasto e importante material, inclusive filmográfico. Apaixonou-se pela possibilidade educativa das imagens em movimento. Foi diretor do Museu Nacional, em 1926, quando organizou a maior coleção de filmes científicos do Brasil nesta instituição. Em 1942, durante o governo de Getúlio Vargas, a partir da lei sobre a obrigatoriedade de exibição de filmes nacionais, cria o Instituto Nacional de Cinema Educativo - INCE. No referido instituto produz com o cineasta Humberto Mauro (1897, 1983) mais de 400 filmes entre “registros de atualidades”, filmes documentários e filmes ficcionais, para exibição em contexto educativo (CATELLI, 2005).

Com o surgimento do VHS<sup>2</sup> e da câmera filmadora portátil, os projetos com cinema na escola ficaram mais acessíveis. A facilidade de exibição do videocassete e o barateamento das fitas de gravação incluíram nas escolas também a produção audiovisual, que antes era algo inviável, devido ao alto custo dos equipamentos e da película. Mais adiante, o mesmo aconteceu com o avanço da tecnologia digital. Inúmeros projetos se proliferaram no Brasil a partir dos anos 2000 em decorrência da facilidade de acesso aos meios de produção e exibição de imagens em movimento (COSTA, 2014).

Entre eles podemos destacar o projeto CINEAD – Cinema para Aprender e Desaprender, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Fresquet, da UFRJ, e o projeto Inventar com a Diferença, do Laboratório Kumã, coordenado por Cezar Milgiorin da UFF. Este representa uma importante referência para a construção e aplicação do meu Projeto de Ensino, durante as atividades referentes ao estágio obrigatório. Além destes, temos aqui em Porto Alegre um projeto referência na área, chamado Programa de Alfabetização Audiovisual, realizado em parceria entre as Secretarias Municipais de Cultura e Educação e a UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com Coordenação da Prof. Dra. Maria Carmen Barbosa e Maria Angélica dos Santos. Foi por meio deste programa e das pessoas que o compõe que estreitei minhas aproximações com esta área de estudo.

Estes projetos têm em comum o trabalho baseado em ações de exibição e realização audiovisual, com grande enfoque na realização, sendo esta uma característica

---

<sup>2</sup> O Video Home System - VHS, ou “Sistema Doméstico de Vídeo” (em português) é um padrão comercial para consumidores de gravação analógica em fitas de videoteipe. Foi desenvolvido na década de 1970 e começou a ser utilizado de forma caseira, criando a indústria de home vídeo e provocando alterações nos negócios de televisão e filmes. Estes, viam os seus negócios ameaçados, enquanto os telespectadores viam apenas uma forma de “ter controle” de seus hobbies. Nas décadas de 1980 e 1990, o VHS alcançou o pico de sua popularidade e se consolidou como o maior e mais predominante formato de vídeos caseiros de seu período.

dos projetos com cinema e educação que surgiram após a democratização das tecnologias digitais. Outra característica é que não buscam a cinegrafia com objetivo instrumental, como material de apoio para outras disciplinas, mas sim visando o cinema como objeto próprio de estudo e de produção de conhecimento.

Recentemente vivemos um momento em que novamente uma lei foi criada para estimular a exibição de filmes nacionais em sala de aula. A Lei 13.006/2014 torna obrigatória a exibição de, no mínimo, duas horas mensais de conteúdo audiovisual nacional na escola ou em instituições parceiras. Esta lei, apesar de ainda não regulamentada, garante de alguma forma que a presença do audiovisual (mais especificamente do audiovisual de produção nacional) tenha o reconhecimento da sua importância nos processos educativos. No entanto ela deixa em aberto algumas questões como: Que conteúdo será exibido? Em quais contextos educativos? Como se dará a formação dos profissionais que farão o trabalho com o audiovisual nas escolas?

Em relação à entrada do audiovisual na escola como objeto de estudo (e não como audiovisual instrumental), a via mais comum é a disciplina de Artes, pela relação intrínseca entre cinema e arte. Trataremos neste trabalho de cinema e audiovisual como similares por compartilharem de uma linguagem comum. Ainda assim, podemos fazer algumas distinções entre os termos. Como cinema, tomaremos os filmes produzidos para exibição primeira em sala escura, e como audiovisual consideraremos imagens em movimento produzidas sob todas as outras formas: vídeos publicitários, vídeos caseiros, vídeos de registros, entre outros. É importante salientar, segundo Bergala, que nestes outros modos o audiovisual carrega a linguagem cinematográfica em gesto: o gesto cinematográfico de filmar, de escolhas de enquadramento, de duração de planos e de movimentação de câmera, por exemplo (BERGALA, 2007). Todas estas escolhas estéticas e políticas - enquanto posicionamento - são intrínsecas a ambos os termos.

Porém, a aproximação dos jovens com esta linguagem, se dá por meio de uma grande diversidade de produtos audiovisuais e não somente por meio do cinema. A televisão e os canais de internet representam hoje os principais meios de contato com o vídeo em termos de quantidade e frequência de acesso. As câmeras de celulares já fazem parte do cotidiano desses sujeitos, assim como o compartilhamento de vídeos, mesmo nas comunidades mais periféricas. Atualmente, o audiovisual já está dentro da escola e desta vez trazido pelos próprios estudantes e não por professores e projetos (FRANCO, 2014). Assim, trabalhar com esta linguagem que já habita as mochilas na sala de aula, é partir de um elemento da cultura compartilhada pelos jovens para uma proposta de qualificação e aprofundamento da relação destes com a linguagem audiovisual. É também, de acordo com Vitelli, transpor zonas de conforto e rever relações pedagógicas, nas quais se desenham cenas diárias, como a de “adolescentes de 13 ou 14 anos ensinando suas professoras a usarem certos programas de computador ou discutindo cenas sobre filmes ou novelas, opinando sobre problemas ou situações que há bem pouco tempo não faziam parte do seu universo” (VITELLI, 2012. P.2).

Ao abordar relações entre o ensino de Artes Visuais e o ensino audiovisual, os aspectos formais como plano, composição, texturas, cores, luz, perspectiva, movimento, dentre outros, são os primeiros elementos que vem à mente. Considero-os elementares para estudos deste caráter. Por isso me proponho refletir sobre relações que extrapolem o formalismo e as análises do vídeo enquanto ferramenta de comunicação. Promover o encontro sensível com o audiovisual em termos de processo criativo produz aproximações entre o cinema e a Arte operando na realidade e ao mesmo tempo na fantasia, como potentes disparadores do desejo e de

experiências. Ainda, segundo Bergala:

Talvez seja necessário começar a pensar o filme – ainda que não seja o mais fácil pedagogicamente – não como um objeto, mas como o traço final de um processo criativo, e o cinema, como arte. Pensar o filme como o traço de um gesto de criação. Não como um objeto de leitura, decodificável, senão cada plano como a pincelada do pintor através da qual se pode compreender um pouco do seu processo de criação. São duas perspectivas muito diferentes (BERGALA, 2007. p.37).

Compreender como são feitos os vídeos a que se assiste cotidianamente, para repensar maneiras de fazer e, principalmente, que é possível fazer. Descobrir que há muitas maneiras de expressar intenções por meio do fazer e também, muitas maneiras de interpretar e sentir o que se vê. De acordo com Dias e com Tavin, trata-se de encarar mudanças radicais vividas pela arte/educação contemporânea, na busca de reconceitualizar a arte-educação, uma tentativa de se desprender dos modos tradicionais de produzir arte e de “pensar sobre” ela, rumo a uma compreensão altamente crítica, histórica política e auto-reflexiva acerca da cultura. Neste contexto, as práticas e propostas abarcam abertamente em seu currículo, aspectos da cultura visual, provocando o deslocamento de noções rígidas de recepção/ produção de imagens, epistemologia, poder, identidade, subjetividade, agência e entendimento do cotidiano. Estas visões estão relacionadas com significativas e transformadoras produções d@s alun@s (DIAS, 2006 ; TAVIN, 2009).

CAPÍTULO 2.  
FLASHBACK  
SEQUÊNCIA DE CENAS



Imagem 4. Sequência de memórias em flashback.

Flashback é uma palavra que, em português, significa retrospecto, narração de fatos precedentes. Na linguagem cinematográfica, refere-se a um fato acontecido no passado inserido em um contexto atual, através da lembrança. Entretanto, não se trata de retomar acontecimentos, com o mesmo sentido de quando ocorreram e sim, de ressignificá-los sob um olhar atual, uma vez que lembrar é sempre, fundamentalmente, criar. Considerando que nossa existência está marcada pela transformação, nunca somos os mesmos ao lembrar de algo e assim, olhamos para os fatos (presentes ou precedentes) com a percepção do agora. Ao olhar para o passado, encontro um punhado de cenas aparentemente desconexas, em meio a tantas outras, quase invisíveis. Ao revisitá-las com mais atenção, se tornam vivas no presente. Cenas que adquirem novos sentidos ao serem postas em relação com os significados do hoje. É como editar um filme, montando uma seqüência que intercala o olhar de hoje com acontecimentos passados.

As ideias e os ideais discutidos neste trabalho foram construídos ao longo de uma trajetória que extrapola a formação acadêmica e compreende vivências de longa data, como dito anteriormente. Somos fruto do que nos acontece, de nossas vivências, do que levamos conosco, mas especialmente do que deixamos pelo caminho, da edição que fazemos dessas imagens que atualizamos. Podemos pensar essa noção ligada à ideia de enquadramento no cinema: a cena se define pelo que ela mostra, mas, sobretudo, pelo que ela deixa de fora. Assim, me refiro neste trabalho a fatos que se tornam um conjunto de vivências marcantes, ao serem colocados em relação com o tema de que trato e com as teorias que marcam minhas reflexões.

A primeira memória que apresentei como Flashback – Cena 1 foi a única experiência escolar que representa em minha lembrança, alguma ligação entre interesses pessoais, produtos culturais e conteúdos educativos. Ainda que tenha sido um acontecimento marcante, ela (a memória) só veio à tona quando me pus a pensar em cinema e educação e, sobretudo, na ausência destes elementos em minhas vivências escolares. Foi a falta do cinema na escola, o desejo insatisfeito de fazer mais vídeos, a oportunidade rara mas insuficiente, que me levaram a voltar a pensar, pois como afirma Domingo:

É a experiência que nos imprime a necessidade de repensar, de voltar sobre as idéias que tínhamos das coisas, porque justamente o que nos mostra a experiência é a insuficiência, ou a insatisfação do nosso anterior pensar; necessitamos voltar a pensar porque já não nos vale o anterior à vista do que vivemos, ou do que vemos que acontece, que nos acontece. Justamente, o que faz com que a experiência seja tal, é isto: que há que se voltar a pensar (DOMINGO, 2010. P.21).

## PERÍODO DESFOCADO

A partir da primeira experiência que descrevi, vivi um longo período distante de qualquer oportunidade neste sentido, ainda que a televisão, o videogame e o cinema fossem constantes em meu cotidiano. Quinze anos depois, após trilhar caminhos tortuosos que me conduziram por diversas áreas em busca de profissionalização, emergiu o desejo de trabalhar com audiovisual. Foram muitas as minhas tentativas de aprender a lidar com vídeo, de me aproximar dele e de torná-lo parte da minha vida e minha profissão, ainda que minhas condições socioeconômicas e situações de discriminação de gênero tenham dificultado significativamente o alcance do foco desejado. Em 2007, ao ingressar no curso de Bacharelado em Artes Visuais – UFRGS, pude experimentar diversas formas de pensar e fazer artísticos, mas diante da inexistência de disciplinas que viabilizassem o fazer audiovisual e da não instrumentalização vivida nas disciplinas de Laboratório de Artes, em que não



Imagem 5. Planos, cortes e desfoque.

eram transmitidos ensinamentos sobre o uso de programas com a justificativa de que este aprendizado deveria ser realizado fora da universidade, passei a viver um processo de desestímulo. Hoje percebo que este desinteresse está relacionado, também, com as visões sobre Arte que embasavam o currículo do Bacharelado em Artes Visuais. As mesmas excluía(m) (deixando de lado ou silenciando) elementos diversos da cultura popular e interesses cotidianos, bem como questões relativas ao acesso a tecnologias e inclusão digital. Conforme visões de Dias:

A partir de uma noção mais ampla do que é o visual e visualidade, pode-se compreender a hesitação de muitos arte/educadores em engajar-se à cultura visual: historicamente, os currículos de arte foram implementados na educação fundamentados nos valores da elite cultural, com um grande débito aos princípios do desenho/design. Assim, o formalismo, que está incrustado nos princípios do design e um forte constituinte do Modernismo, transformou-se numa das posições preferidas do campo (DIAS, 2006. P. 104-105).

A presença destes valores no currículo, bem como a resistência a princípios da Cultura Visual podem ser compreendidos, ainda, segundo Tavin quando afirma que a reconceitualização do ensino em Arte rumo à cultura visual desafia de certa forma, a canonicidade dos currículos de arte, pois promovem o estudo de uma vasta gama de objetos e imagens - incluindo exemplos da cultura popular - e levantam questões acerca da visualidade e da vida diária (TAVIN, 2009).

## AJUSTANDO O FOCO

A disciplina de Laboratório de Animação Digital, ministrada no primeiro semestre de 2009, pela professora Carla Schneider<sup>4</sup> representou um oásis neste período, por contemplar os anseios pelo aprendizado de técnicas, a liberdade para incluir referências diversas e a oportunidade de participar de um grande festival de animação com trabalhos produzidos na disciplina. Carla orientou os alunos para que produzissem pequenas animações, que poderiam ser inscritas no concurso “AnimaMundi Celular” dentro do festival internacional de animação Anima Mundi<sup>5</sup>. Foram selecionados vinte finalistas, dentre os quais estavam eu e uma colega. Participamos presencialmente (Carla, a colega e eu) do festival no Rio de Janeiro, em que assistimos a inúmeras sessões com obras do mundo todo. Participamos de oficinas de técnicas de animação, ouvimos palestras com grandes nomes da área e participamos da premiação do festival, não apenas como expectadoras, mas como produtoras de obras inscritas. Não ter ganho o prêmio final representou muito pouco diante da riqueza de todas essas experiências, que se refletiram em sensação de reconhecimento e estímulo. Hoje, pensando sobre educação em Arte, valorizo ainda mais a postura pedagógica da professora Carla Schneider, com sua dedicação e compromisso com a docência.

---

<sup>4</sup> Doutora em Comunicação e Informação (UFRGS - 2014). Professora no curso de Cinema de Animação, pertencente ao Centro de Artes (CA - UFPel); se interessa sobre os modos de produção das imagens do cinema de animação.

<sup>5</sup> O festival começou no ano de 1993 com o objetivo de fortalecer o mercado de animação do Brasil. No primeiro ano recebeu 7 mil pessoas, no Centro Cultural Banco do Brasil, no Rio de Janeiro e exibiu 144 filmes. Hoje o Anima Mundi se tornou uma plataforma de animação que oferece experiências para animadores, educadores, produtoras e público interessado.

Paralelamente à graduação, segui produzindo pequenos vídeos amadores com uma câmera fotográfica compacta que adquiri na esperança de utilizar na faculdade. Neste período participei e venci, junto com Matias Köhler, um concurso realizado pela empresa de comunicação Bandeirantes - Band RS, em comemoração ao dia dos namorados, que avaliou vídeos de um minuto. Esta premiação representou um importante passo na aquisição de convicção para continuar trabalhando com audiovisual de maneira autônoma. Mesmo sem formação adequada e sem estar inserida no mercado profissional da produção audiovisual, adquiri confiança suficiente para seguir minhas buscas tendo como ferramentas, idéias na cabeça e uma câmera na mão. O incômodo em relação ao curso de bacharelado, no entanto, perdurou até que o desestímulo prevaleceu e restaram os questionamentos: Criar para quê? Por quê? Qual a utilidade da minha formação para a sociedade e para o meu crescimento pessoal e profissional? Na busca por sanar tais inquietações, tranquei a matrícula no Bacharelado e ingressei no curso Técnico em Meio Ambiente na Escola técnica da UFRGS (hoje, IFRS). Esta escolha me impulsionou, não somente por contemplar meu interesse no ambientalismo, mas devido às vivências que destaco a seguir. No primeiro dia de aula da disciplina de Economia Ambiental, o professor consultou a turma sobre o método a ser adotado como avaliação final, dando-nos duas opções: realizar uma prova individual ou fazer um filme em grupo. Adivinhe qual o resultado? Por unanimidade e com muito entusiasmo, a turma escolheu se organizar em grupos e fazer o filme. Entretanto, a maneira como a tarefa foi conduzida ao longo de todo o semestre foi, do meu ponto de vista, desastrosa. A turma não recebeu nenhuma orientação sobre construção de roteiro, aquisição ou captação de imagens, utilização de áudio ou qualquer informação sobre linguagem audiovisual. O único momento que se aproximou disso foi uma aula no laboratório de informática, em que o professor mostrou a existência do programa Movie Maker, demonstrando como inserir imagens e efeitos. Destaco aqui, o posicionamento de Duarte sobre a importância do preparo para se trabalhar com cinema na educação: o uso do cinema com fins pedagógicos exige que se conheça pelo menos um pouco de história e teoria do cinema. Filmes não são decalques ou ilustrações para “acoplarmos” aos textos escritos nem, muito menos, um recurso que utilizamos quando não podemos ou não queremos dar aula. Narrativas fílmicas falam, descrevem, formam e informam. Para fazer uso delas é preciso saber como elas fazem isso (DUARTE, 2002, P.95).

O conteúdo de cada vídeo foi determinado a partir da divisão de capítulos de um livro de economia ambiental, de modo que cada grupo deveria filmografar dois capítulos do livro. Esta obra era desconhecida pelos alunos e, à medida que fomos lendo, percebemos que se tratava de um conteúdo conceitualmente defasado e ambientalmente incoerente. Os questionamentos levantados pelos alunos não foram relevados e não foi permitida a releitura, crítica e correção dos conteúdos, mantendo-se o objetivo de representar literalmente o que dizia o livro.

Desta forma, o empolgante desafio de fazer um filme se transformou em frustração para muitos e para outros a tarefa simplesmente se esvaziou de sentido. Para mim, a etapa de elaboração do roteiro foi a mais sem sentido, uma vez que estávamos (meus colegas e eu) no último semestre do curso e apropriados de uma boa bagagem de conhecimentos que, naquele momento foram totalmente desconsiderados. Sendo o aprendizado um processo de construção de sentidos, me pergunto até hoje quais seriam as pretensões daquele professor? O fato é que há muitas pessoas lecionando sem ter cursado uma licenciatura ou sem qualquer conhecimento em educação, contando apenas com formações técnicas/científicas em suas áreas específicas de conhecimento. As reflexões de Boaventura a respeito do conhecimento científico, nos ajudam também a pensar a construção de conhecimento na educação: Em primeiro lugar: A experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar: esta riqueza social está a

ser desperdiçada. (SANTOS, apud TOLEDO, 2010. P.13).

Nesta época eu já realizava vídeos de maneira amadora, possuía alguma trajetória de experimentações, o que me conferiu alguma segurança para conduzir o meu grupo na confecção do trabalho. Foi um processo exaustivo para todas as integrantes do grupo, necessitando de noites de dedicação que foram encaradas com um ânimo crescente à medida que o filme era editado e começavam a aparecer os fenômenos encantadores da montagem. A experiência de editar um filme, de cortar planos e colocá-los em sequência, de perceber que enquanto alguns sentidos se constroem outros desmoronam, de inserir narrações, trilhas e efeitos sonoros, é de fundamental importância em termos de descoberta. No final do semestre o professor arrecadou todas as produções, reuniu-as em um DVD e realizou uma exibição, pouco significativa para os alunos – uma vez que poucos compareceram. Os filmes, em sua maioria, eram foto-montagens legendadas, extensos e pouco atrativos. O professor manifestou, na ocasião, que considerara o semestre satisfatório. No entanto, o fato de todos entregarem o seu trabalho pronto no prazo estipulado, foi apenas cumprimento de tarefa. A desatenção em relação aos processos de aprendizagem na confecção do vídeo demonstrou uma visão utilitarista do mesmo, por parte do professor ao desconsiderar a linguagem audiovisual como área de conhecimento. De acordo com Duarte, embora valorizado, o cinema ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento (DUARTE, 2002, P.87). A rica oportunidade de demonstrar, por meio do estudo da linguagem, a potência do vídeo enquanto ferramenta de expressão e de posicionamentos passou em branco e, ao mesmo tempo, foram reforçadas noções de que fazer cinema é algo distante e inacessível.

A pré-determinação do conteúdo do filme, a partir da reprodução literal de um livro que não passou pela escolha dos alunos e, além disso, não representava as idéias dos mesmos, foi uma ação contra a autoria dos alunos e contra a liberdade de expressão dos mesmos. Eu, por exemplo, me senti desautorizada em relação ao meu trabalho e desrespeitada em relação aos meus posicionamentos sobre o tema. Fomos colocados no lugar de marionetes para apenas reproduzir um roteiro dado. Já não bastam os scripts naturalizados socialmente? Não seria a educação um lugar propício para se questionar esse tipo de ordem? Na forte crítica que Jean Louis Comolli faz dos roteiros que organizam o espetáculo, paroxismo do capitalismo, ele escreve: “hoje em dia os roteiros não se contentam mais em organizar o roteiro de ficção, os filmes de televisão, os jogos de vídeo, as agências matrimoniais, os simuladores de voo. A ambição deles ultrapassa o domínio das produções do imaginário, para colocar em sua responsabilidade as linhas de ordem que enquadram aquilo que se deve nomear precisamente ‘nossas’ realidades (COMOLLI, apud MIGLIORIN, 2015, P.17).

## PRONTA PARA O DISPARO

Apesar das dificuldades, as vivências daquele semestre me fizeram mergulhar de vez nos questionamentos sobre relações entre audiovisual e educação e me dispararam o desejo de agir neste sentido. Após permanecer trancada por alguns semestres, a graduação na UFRGS foi retomada com novo ânimo, muitas inspirações e uma nova aspiração: a transferência para o curso de licenciatura. Desde a realização das primeiras disciplinas na FACED, me vi envolvida por um encanto ainda não experimentado.



As profundas e fundamentais relações ligadas aos processos de ensino/aprendizagem e ao potencial de transformação social da educação em Arte se tornaram o melhor estímulo que eu já tivera. A licenciatura roubou o meu coração e eu não o quis de volta. A graduação a partir de então se tornou muito gratificante e passei a viver uma sucessão de fatos afortunados que se encadearam num crescente de escolhas gratificantes e resultados frutíferos, como se uma onda de positividade sobreviesse, até culminar na idealização e realização do projeto Cinema Educação Ambiental.

Uma das primeiras atividades do projeto Cinema Educação Ambiental foi a composição da equipe de oficinairos e oficinairas, que além de ministrar as aulas nas escolas, colaborou na construção da metodologia das oficinas. A primeira integrante desta equipe foi Juliana Costa<sup>6</sup>. Por meio de suas indicações, compomos uma equipe multidisciplinar, com quatro integrantes atuantes nesta área e com diferentes formações acadêmicas, sendo elas: Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Artes Dramáticas e Realização Audiovisual. A presença e a atuação destas pessoas proporcionaram um significativo amadurecimento das propostas do trabalho, que ganharam novas dimensões ao incorporar os conhecimentos e a experiência de cada um.

Durante três meses foram realizados encontros semanais com esta equipe, para se discutir os conteúdos e a metodologia a serem adotados, bem como definir uma dupla de oficinairos para cada uma das seis escolas. Neste período, foram expostos diversos referenciais teóricos e possibilidades de abordagem para a construção do planejamento das aulas, que gerou um plano para oito encontros de três horas cada, a culminar na produção de um filme por turma. Optou-se por priorizar a realização de exercícios e breves explicações sobre elementos da linguagem audiovisual aliados à exibição de trechos de filmes durante os quatro primeiros encontros. Esta etapa possibilitou experiências antes de focar na realização do filme. Os quatro últimos encontros com cada turma foram dedicados à construção do filme e à sua exibição para os colegas.

Entretanto, à medida que avançaram as aulas, surgiu a necessidade de se adaptar o planejamento inicial ao contexto de cada turma, que produziu demandas específicas a partir das relações estabelecidas entre o conteúdo e as realidades que se manifestaram. Assim, foram alteradas a ordem das aulas, foram acrescentados e suprimidos conteúdos de acordo com a percepção dos oficinairos, tendo em vista o objetivo de produzir sentido para os estudantes, uma vez que, segundo Bondia, no saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (BONDIA, 2002. P.27). Hoje percebo que havia um consenso entre o grupo, ainda que não enunciado, adepto ao saber da experiência, como um saber que se constrói no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.

Este foi o norte que guiou o trabalho das oficinas, que se mantiveram atentos ao processo de apropriação e aos interesses de cada grupo. Ao final das aulas ficou claro o cumprimento deste objetivo, expresso no envolvimento dos alunos, em suas falas que revelaram satisfação nas suas descobertas, interesse em realizar novas produções e ainda, o orgulho e o sentido de sua autoria em relação aos filmes que produziram. Aos olhos da equipe do projeto, a dimensão da produção de sentidos e da apropriação de conteúdos por parte dos estudantes se manifesta nos seus próprios filmes, ainda que tenha repercutido de outra forma em relação a um determinado público de espectadores. Na exibição dos curta-metragens produzidos pelos estudantes, percebi uma incompreensão da parte de alguns membros do

---

<sup>6</sup> Juliana costa é coordenadora da rede kino - rede latino americana de cinema e educação, mestranda na faculdade de educação da UFRGS, com pesquisa voltada à interseção cinema e educação. Graduou-se em licenciatura em artes visuais pela mesma universidade, com o trabalho de conclusão de curso, *Formas de ver e inventar o mundo: o cinema como experiência estética de identificação e estranhamento*. Trabalhou no PAA de 2012 a 2015 como produtora cultural e bolsista de extensão. Em 2015 colaborou com o projeto cinema e educação ambiental como consultora e oficinaira.

Instituto que promoveu o projeto, ao concluírem que os filmes não abordavam a questão ambiental com a clareza e a objetividade que eles esperavam, de onde se seguiu um rico debate sobre a linguagem audiovisual, o protagonismo dos estudantes nas escolhas estéticas e de conteúdos e sobre a amplitude da temática do meio ambiente. As instituições que viabilizaram a realização e o financiamento deste projeto não têm, entre todos os membros, pessoas com formação na área das artes, ou da pedagogia. A maioria dos integrantes são profissionais das ciências naturais. A meu ver, este público possuía certas expectativas bem delimitadas em relação ao produto final das oficinas, tanto em relação ao conteúdo que consideram importante para estudos ambientais, quanto à forma de documentário tradicional. No entanto, todas as turmas das oficinas optaram pelo gênero de ficção, ainda que se tenha tentado conduzir para a realização de documentários. Da mesma forma, os temas escolhidos pelos estudantes tratavam de questões emergentes de seu cotidiano, e não de questões propostas pelosicineiros e professores pois, conforme Migliorin é na horizontalidade e montagem de saberes que algo se troca e se cria. O conhecimento em sala de aula depende de um mafuá que coloca em relação saberes, palavras e tecnologias frequentemente em bagunça, desordem; mas tal desordem é apenas um estado necessário para a não hierarquização dos objetos, das linhas e dos saberes (MIGLIORIN, 2015. P.197).

Há, sem dúvidas, uma grande diferença entre as visões ambientais de ambientalistas e de estudantes do sexto ano do ensino fundamental. Ainda que esta afirmação pareça óbvia, foi preciso lidar com o choque causado por essas diferenças, postas na exibição supracitada. Creio que aqui também estejam em jogo, visões distintas sobre ensino e aprendizagem. Com a noção (cristalizada na pedagogia ocidental) de que só se aprende aquilo que é ensinado, pode-se controlar o que, como e o quanto alguém aprende. Dentro desta visão, o objetivo do processo educativo é que todos aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira. Por outro lado, se considerarmos o aprendizado um processo que se dá no acontecimento singular entre um sujeito e os signos com que se relaciona, de maneira que cada um gera algo diferente na sua relação com os signos, podemos dizer que cada um aprende de uma maneira, a seu modo singular. Esta visão, afinada com as propostas de Gallo, que valoriza a multiplicidade e a invocação do novo como elementos fundamentais do aprender, prevaleceu como base para as relações estabelecidas nas oficinas. A equipe do projeto se manteve atenta ao processo, mais do que ao produto, e teve olhos para ver, para poder valorizar cada acontecimento singular (GALLO, 2012). Como educadora continuo acreditando que as escolhas feitas em favor do aprendizado, da valorização das realidades locais e dos interesses dos estudantes foram as mais frutíferas, embora ainda precise refletir sobre possibilidades de mediação entre esferas da sociedade – e formas de ver o mundo – tão distantes quanto as que se chocaram neste projeto. Todavia, a relação de incompreensão que se estabeleceu, passa por uma questão básica tanto do projeto executado, quanto do presente trabalho: ampliar as possibilidades de aproximação com conteúdos audiovisuais, abrindo espaço para a desconstrução dos processos de criação e de produção e para a compreensão da diversidade das manifestações por meio do vídeo, ou seja, a reação daqueles espectadores apenas reitera a necessidade da problematização do olhar e, desta forma, demonstra a relevância das propostas e das posturas adotadas. Assim, constatamos algo fundamental na relação entre cinema e educação, presente nas reflexões de Migliorin:

A imagem como representação e criação do mundo, em um mesmo gesto. Uma imagem que demanda a presença de quem vê, um espectador que existe e sobre quem não dominamos os efeitos. Como sempre, o cinema não chegaria na escola sem risco. Risco de entregarmos às crianças a criação de mundos desejados e possíveis, risco de não dominarmos as imagens que elas receberão e farão (MIGLIORIN, 2015. P.38).

Esta experiência me proporcionou aprendizados fundamentais para as vivências posteriores em relação ao estágio e ao período conclusivo de minha formação. Foi durante a execução deste projeto que se deram meus primeiros contatos com o ambiente escolar com um olhar voltado para a docência. Foi por meio das reuniões e discussões sobre metodologias que conheci muitos dos autores e conceitos que conduzem, hoje, as reflexões presentes neste trabalho. As últimas atividades do projeto coincidiram com as atividades relativas ao ano final do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Ao mesmo tempo que realizava as exposições de todos os filmes produzidos nas escolas, como meta final do trabalho, realizava o estágio obrigatório e novamente me deparava com diferentes universos em cada escola, em cada turma, em cada aluno.

## CAPÍTULO 3.

### DE VOLTA À ESCOLA COM A CÂMERA NA MÃO

#### O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Com muitas idéias na cabeça, retorno à escola, lugar onde peguei pela primeira vez uma câmera na mão, desta vez para colocá-la nas mãos de meus alunos. Entramos, a câmera e eu, pela porta da frente, confiantes de que este é o nosso lugar. Dispostas a catalisar sonhos, disparar desejos e desenhar perspectivas.



Imagem 7. De volta à escola com a câmera na mão.

## O CENÁRIO DA ESCOLA

As vivências relativas ao período do Estágio Obrigatório iniciaram em maio, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Clotilde Cachapuz de Medeiros. Esta situa-se na Rua dos Arachanes 242, no bairro Espírito Santo, na Zona Sul de Porto Alegre. A escola atende atualmente 332 alunos, divididos entre os turnos da manhã e da tarde. Até o ano passado a escola se organizava por meio de salas ambiente, mas este ano optou-se por retornar ao modelo de salas de aula, para adaptar-se às necessidades de um aluno cadeirante, que não pode acessar as salas do segundo andar. Esta ação demonstra a importância da inclusão como elemento que embasa as decisões na escola. No momento, a escola está sem biblioteca, que foi desativada para ceder espaço para a sala de recursos. O pátio é relativamente pequeno e necessita reforma, pois tem um barranco sem muro de contenção, cuja areia desce em períodos de chuva e invade a quadra de esportes, que é descoberta.

A relação entre os alunos e professores costuma ser amigável. A professora Simone Ribeiro, formada em Licenciatura em Artes Visuais pela UFRGS foi a responsável por me orientar e leciona nas turmas que acompanho. Simone relata que o aluno, seu desenvolvimento e bem estar são prioridades nas escolhas tomadas pela escola.

As duas turmas que acompanhei foram uma de nono ano, e uma de sexto ano. A turma de sexto ano possuía dois alunos de inclusão. A faixa etária da maioria dos alunos correspondia ao período letivo em que se encontravam, tendo poucos repetentes. Cada turma tinha dois períodos consecutivos semanais de Artes, de maneira que cada aula possuía cem minutos. Ao longo das vinte aulas observadas, pude me aproximar das realidades em sala de aula, das dinâmicas a que estão acostumados e dos conteúdos que vivenciam na disciplina de Artes. As aulas iniciavam com a professora propondo uma tarefa, que variava entre desenho e/ou colagem em folha A3, seguindo alguns pressupostos estéticos ligados a técnicas como Pontilhismo ou movimentos artísticos modernistas, como o Cubismo Sintético e o Surrealismo.

As tarefas se desdobravam em leituras das imagens, uma vez que a disciplina de artes deveria trabalhar com a temática da Leitura de imagem durante esse semestre. Após propor a tarefa e distribuir o material, a professora deixava que os alunos trabalhassem ao longo da aula, orientando os alunos que iam até a sua classe solicitar seu parecer. Os alunos, apesar de não demonstrarem grande empolgação, aderiam às propostas, alguns com maior dedicação do que outros. Senti falta de diálogos que pudessem provocar reflexões ou disparar proposições para os trabalhos.

Tais diálogos poderiam ser pensados previamente como uma atividade a ser realizada em um momento específico da aula ou simplesmente surgirem a partir das solicitações dos alunos, como oportunidade de mobilizar a turma para refletir junto com o colega e a professora. Havia um interesse da professora em estimular a reflexão dos alunos sobre o seu próprio trabalho, no entanto, por meio de seus comentários, a professora conduzia-os a buscarem leituras e/ou formas de representar algo ainda implícito (mas iminente e pronto) nos trabalhos em andamento.

Ainda que esta ação mobilizasse alguma atenção dos alunos, não produzia relações de significados diversos, nem uma multiplicidade de caminhos a seguir, pois

via de regra existiam poucos caminhos a seguir, percebidos primeiramente pela professora e depois encontrados, ou não, pelos alunos. Observei, também, que os períodos de artes representavam momentos de livre interação para os alunos, pois intercalavam com a execução das tarefas, a livre circulação pela sala, conversas sobre assuntos diversos e, às vezes, durante a ausência da professora, passeios pelos corredores. Estas constatações me causaram uma certa preocupação, tendo em vista meu planejamento para as aulas do próximo semestre, que estava recheado de atividades que ocupariam todo o tempo da aula.

Comecei assim a refletir sobre o meu planejamento e os anseios dos estudantes. Tendo em vista que os interesses dos alunos representam para mim o ponto de partida para pensar conteúdos e formas de trabalhar a Arte, decidi criar um instrumento didático, com o intuito de conhecer os interesses dos alunos durante o período de observação. A elaboração deste instrumento tem grande influência da pesquisa Juventude e Cultura: de que forma a disciplina de Arte no ensino médio qualifica a formação cultural?, realizada em 2013 pelo professor Celso Vitelli, na qual participei como bolsista.

Esta revelou dados que demonstram uma forte tendência por parte de alunos e professores de artes a consumirem audiovisual como hábito cotidiano e, por outro lado, mostra que este assunto não faz parte dos conteúdos da disciplina de artes. A coleta de dados se deu por meio da aplicação de questionários, com questões objetivas com amplas possibilidades de escolhas e também, com questões descritivas, junto a alunos e professores do ensino médio de escolas públicas e particulares de Porto Alegre e região metropolitana. Em ordem decrescente de interesses, apareceu em primeiro lugar, ouvir música. Em segundo, terceiro e quarto lugares, apareceram interesses relacionados ao audiovisual, sendo eles respectivamente: acessar a internet para utilizar o youtube, ir ao cinema e assistir à televisão. Outras opções como ir ao shopping, ler livros, ler revistas e outros, apareceram de maneira menos expressiva.

Esta pesquisa serviu como base para minha proposta de investigação. Elaborei e apliquei dinâmicas, com o objetivo de confirmar a presença do audiovisual em seus cotidianos, explicitar os tipos de produtos audiovisuais que mais consomem e descobrir se já produziram vídeos. Optei por extrapolar o modelo tradicional de aplicação de questionários, com o intuito de tornar este momento menos formal e mais lúdico e, assim, proporcionar um ambiente descontraído deixando os alunos mais à vontade para se expressarem. Consultei a professora Simone sobre realizar as dinâmicas durante o período de observações, então reservamos o sexto encontro para tal. Uma fala da professora Simone durante conversas sobre a importância disciplina de Artes para os estudantes, me fez pensar em investigar, também, esta importância. Ela disse: “o valor da disciplina de artes pra eles, não precisa nem dizer, é mais importante pra eles do que qualquer outra que tenha caderno”. Sem duvidar de seu relato otimista, decidi sondar junto aos estudantes, qual o teor desta importância e quais os valores atribuídos a ela.

Primeiramente realizei uma enquete fazendo oito perguntas, uma de cada vez, em voz alta:

1 - Levante a mão quem acha que assiste muitos vídeos, que vê bastante TV, ou filmes, ou que vai ao cinema, ou youtube, ou todas essas coisas?

2 - Quem considera que assiste “médio” vídeos, que faz essas coisas mas não bastante?

3 - Quem acha que vê poucos vídeos?

4 - Quem joga game bastante?

5 - Quem joga game de vez em quando?

6 - Quem não joga games?

7 - Quem já fez vídeo?

8 - Quem gostaria de fazer vídeos?

Com o auxílio da Simone, contamos e anotamos o número de mãos erguidas para cada pergunta. Após este momento, realizamos a dinâmica que chamo de Aviões de recado. Para ambas as turmas, foi distribuída uma folha A4 com as seguintes questões:

1 - O que você costuma assistir?

2 - O que você mais gosta de assistir?

3 - Conte que vídeos você fez e como foi fazê-los:

4- Qual a importância da aula de Artes para você?

5 - O que você acha mais interessante nas aulas de artes?

Após esse momento foi proposto o exercício “Aviões de Recados”. Pedi que cada um construísse um avião dobrando a folha em que escreveram. Demonstrei a dobradura de alguns aviões montados por mim previamente. Depois, pedi que se afastassem do centro da sala e arremessassem os aviões, permitindo que trocassem de aviões e lançassem várias vezes. Após este momento, solicitei que cada um juntasse um avião, se colocassem em um círculo e lessem em voz alta o texto do avião que pegaram. Todos os materiais escritos pelos alunos foram recolhidos por mim, para análise posterior.

Na turma do nono ano, os alunos aderiram à tarefa e realizaram todas as etapas conforme proposto e, apesar da resistência para lerem em público, todos superaram o desafio. Na turma do sexto ano, no entanto, optei por interromper a atividade devido à grande agitação de alguns alunos, que não se dispuseram a escutar as instruções e começaram a jogar os aviões desordenadamente e gritar, provocando desordem geral da turma. Recolhi os aviões e expliquei que não poderíamos continuar a tarefa, pois alguns ainda não estavam preparados para isso.

Considero difícil a tarefa de mapear interesses a partir das observações e da interpretação das respostas da investigação que realizei, por se tratar de uma análise que parte de um único ponto de vista: o meu. Temendo cometer indelicadezas, coloco desde já minhas inferências em suspensão, tendo-as como visões transitórias e parciais. Tais visões serviram para a construção do planejamento das aulas, mas permaneci atenta para a necessidade de serem revistas.

Ao todo, quarenta e quatro alunos participaram deste processo, sendo vinte e quatro do nono ano e 20, do sexto ano. As respostas da investigação de interesses revelaram que no nono ano, mais da metade dos alunos tem como hábito assistir muitos vídeos e apenas um aluno disse não assistir/ assistir muito pouco. No sexto ano foi quase unânime a afirmação de assistirem muitos vídeos, sendo que apenas um aluno referiu outro hábito, dizendo não assistir/ assistir muito pouco. Em relação ao conteúdo, no nono ano referiram uma diversidade maior de tipos de vídeos que assistem, incluindo vídeo aulas, e propagandas, embora poucos tenham referido hábitos que fugissem do padrão filmes, séries e desenhos. No sexto ano, os mais assistidos são filmes, séries, desenhos e novela. Nas duas turmas, enunciaram seus gêneros e estilos de preferência, dentre os quais se destacam filmes de terror, animés e uma grande diversidade de séries. Os nomes de vídeos citados serviram como referências para compor os trechos a serem exibidos durante as aulas, por meio dos quais estudamos elementos da linguagem audiovisual e promovemos discussões em grupo.

Treze alunos do nono ano e sete do sexto ano revelaram experiências anteriores com o fazer audiovisual. Destes, oito alunos do nono ano referem trabalhos para a disciplina de inglês. Nesta mesma turma, oito consideraram a experiência positiva e dois referiram ter sido difícil ou muito trabalhoso. No sexto ano, os alunos não referiram a qualidade da experiência. Destaco aqui, o fato de que uma atividade escolar oportunizou o fazer audiovisual para 40% de todos os que disseram já ter feito vídeos. Considero esta, uma quantidade expressiva no que tange ao papel da escola de estimular a realização audiovisual.

Quando questionados sobre a vontade de fazer vídeos, apenas seis alunos do nono ano e sete do sexto ano demonstraram interesse, o que me causou surpresa e me levou a repensar meu planejamento. Decidi, então, ampliar e valorizar a possibilidade de utilizar outros recursos, além do vídeo, para explorar visualidades.

Percebi que a noção destes alunos sobre fazer vídeos, ainda é vaga e está muito ligada ao ato de aparecer no vídeo, como se para fazer vídeos fosse necessário aparecer nele. Isto ficou evidente nas respostas à pergunta três do questionário, em que apareceram relatos sobre um vídeo feito na disciplina de inglês, no qual muitos deles não produziram o vídeo e sim atuaram em frente à câmera. Mesmo eu tendo explicado diversas vezes que eu considerava fazer vídeos, o ato de filmar, editar ou pensar a construção de um vídeo, uma aluna, após não levantar a mão para a pergunta gostariam de fazer vídeos? Perguntou, com muita desconfiança: “mas não precisa aparecer mesmo?” Eu dei mais algumas explicações sobre a diferença entre atuar e produzir um vídeo. Ela, então, manifestou timidamente que gostaria de produzir. Além disso, as turmas estão habituadas a realizar tarefas relacionadas a técnicas de desenho e colagens, eventualmente trabalhando com outras linguagens ou suportes diferentes da folha A3. Creio que a baixa adesão teria sido a mesma diante de opções como escultura, arte contemporânea, performance ou qualquer outra que fugisse das atividades que tiveram até hoje.

Há ainda, outro vestígio que poderia explicar o desinteresse: dentre os alunos do nono ano, três referiram ter sido uma experiência difícil. Neste momento não há como saber quais foram essas dificuldades, em que condições realizaram seus vídeos, nem como foi a condução da atividade proposta na disciplina de inglês. Diante de todas as interrogações, me coube adequar meu planejamento e lançar convites, como quem lança sementes ao vento, com a esperança dos encontros que possam produzir, das diferenças que possam fazer vingar, nos encantando com as múltiplas criações que podem ser produzidas a partir delas, não desejando que todos façam da mesma maneira, sejam da mesma maneira (GALLO, 2012).

Sobre qual a importância das aulas de Arte, nove alunos do nono ano responderam conhecer/aprender e sete, desenhar. Houveram outras respostas positivas como usar a criatividade, a imaginação ou porque gostam e apenas um aluno disse não ter nenhuma importância. Sobre o que acham mais interessante nas aulas de Arte, mais da metade desta turma referiu desenhar e realizar os trabalhos. No sexto ano, seis alunos consideraram importante o desenho, sete referem conhecer/aprender/novidades e cinco alunos dizem não ter nenhuma importância. Nesta turma, doze alunos acham mais interessante desenhar, três apontam para a criatividade/imaginação e apenas um aluno disse não se interessar por nada, sendo que as demais respostas foram positivas.

As respostas dos alunos revelam, de maneira geral, um certo interesse em relação à disciplina de Arte, ainda que não tenha se destacado uma grande importância, conforme enunciou a professora Simone. Respostas como “Não tem nenhuma importância, eu só gosto.” e “É importante porque é legal e eu gosto”, representam a maioria da turma no que diz respeito a referirem seu gosto quando questionados sobre a importância. Este resultado se distancia dos dados apresentados na pesquisa Juventude e Cultura, em que a maioria dos estudantes refere um grande desinteresse pela disciplina. No entanto, se aproxima no que tange a um certo desprezo pela Arte em relação a outras disciplinas e, assim, sua não legitimação enquanto área de produção de conhecimento. Da pesquisa que utilizo como referência, destaco o depoimento do aluno Marco, que quando perguntado sobre as suas aulas de Artes e sobre como ele se sentia em relação a esta disciplina, sua resposta foi a seguinte: “Eu achava que era legal [...]. Mas eu acho que tem coisa mais importante do que as artes” (VITELLI, 2013).

Neste aspecto, ressalto o empenho da professora Simone em fazer desta disciplina um ambiente de interação e de experimentação em Arte valorizando,

sobretudo, o respeito em relação aos alunos – seus interesses, processos e limites. A relação de confiança e cumplicidade estabelecida entre os alunos e a professora foi uma grande lição para mim, durante as observações.

Contudo, ainda que a professora tente introduzir noções sobre pensar as imagens, os alunos – principalmente os do sexto ano – não estão acostumados a relacionar as aulas de Arte com conhecimento. Em meio a uma discussão sobre valores, um aluno do sexto ano disse: discutir isso na aula de artes? Então a Simone respondeu: Sim, artes também é educação e o aluno retrucou: vai dar matemática? Simone relata que vêm tentando reconstruir estas noções, fazendo esforços para propor ações reflexivas e realizar avaliações, mas a meu ver, este processo encontra-se no início, sem impacto aparente no decorrer das aulas, bem como sem destaque no comportamento e nas respostas dos alunos. Este status conferido à disciplina de Arte, incapaz de rivalizar com disciplinas como a Matemática, ou as da Lingüística, pode ser lido em um depoimento da professora (Bárbara), entrevistada por Luciana Loponte (1998) em sua dissertação de mestrado. Ela nos diz o seguinte:

[...] Às vezes tu te deparas com tantos problemas, em relação a tua disciplina de artes, que dá vontade assim: 'Que bom seria...'. Eu já me peguei dizendo isso: 'Que bom seria se eu desse Matemática, pelo menos ninguém iria me contestar no que eu estou dizendo, no que eu estou falando' (LOPONTE, apud VITELLI, 2013).

Este quadro representa para mim, o desenho de um campo no qual, nós, professores de Arte, devemos atuar com consciência da relevância da nossa área de estudo. Sem reverter esta realidade em desestímulo, extrair dos processos de ensino/aprendizagem toda a riqueza que oferecem. O período de observações vivenciado juntamente com a disciplina de Estágio I, representou um novo salto na construção de saberes, em que tive a sorte de bons e frutíferos encontros. Minhas visões sobre o ensino de Arte se transformaram a cada dia, a cada texto lido e discutido em aula, a cada aula observada, a cada troca realizada com os alunos.

## CONSTRUÇÃO DE ROTEIROS – PROJETO DE ENSINO E PLANOS DE AULAS

Todas as experiências vivenciadas durante a fase de observações apontaram caminhos para a construção do Projeto de Ensino e dos Planos de Aulas. Desde os interesses expressos, o ritmo de atividades e as dinâmicas a que estão habituados até a forma individual de se relacionar com as aulas, com os colegas e comigo, são considerados elementos relevantes para este planejamento.

Inicialmente pensei em abandonar a proposta de trabalhar o fazer audiovisual com as turmas, devido aos resultados da investigação de interesses, em que os alunos manifestaram pouco interesse em fazer vídeos. Pensei que deveria construir um planejamento que contemplasse as atividades que consideravam as mais interessantes nas aulas de artes, como desenho. No entanto, minha proposta inicial está ligada não apenas com a manifestação do desejo de fazer vídeos, mas com o fato de assistirem a muitos vídeos. Vem ao encontro de trazer hábitos cotidianos para o ambiente educativo, com o propósito de proporcionar outras relações com estes elementos. Mais do que pensar se querem ou não fazer vídeos, passei a me perguntar sobre as noções envolvidas em produzir um vídeo, sobre a distância que

existe entre ser espectador e realizador, sobre o desejo (ou não) de sair da comodidade e de experimentar novas possibilidades e, mais uma vez, optei por oferecer o novo.

Entretanto, creio que o formato de mini cursos de realização audiovisual, com a metodologia e conteúdos que tenho experimentado até então, tenha mais potencialidade quando realizado como oficina, com a participação dos alunos por adesão. Percebi que este formato de aulas se trata de um tipo de formação que contempla o interesse específico em produzir vídeos, que pode emergir do desejo pessoal ou de alguma outra demanda por peças audiovisuais. O papel da disciplina de Arte no contexto do ensino básico, por sua vez, extrapola o ensino de técnicas a serviço de uma linguagem, possibilita o trânsito entre diversas linguagens e é ambiente privilegiado para se suspender o olhar e disparar experiências. Assim, da minha experiência em realizar oficinas com o objetivo de promover mini cursos de realização audiovisual, parti para a elaboração de atividades na tentativa de promover relações com elementos comuns ao ensino de Artes, como o trânsito entre técnicas, processos de criação, meios de produção e formas de pensamento em Arte.

Se trata de ver o aprendizado em Arte como a invenção de novas possibilidades, como um acontecimento que se dá entre o que ensina e quem aprende. Desta forma, optar por trabalhar apenas conteúdos já conhecidos pelos alunos e propostas tidas por eles como habituais, esperando gerar algum tipo de aprendizado pré determinado, como aprender a desenhar sombras corretamente, buscar representações adequadas por meio do desenho ou fazer enxergar significados únicos na leitura de imagens, seria como considerar o aprendizado, reconhecimento. Trabalhar com o reconhecível, objetivando satisfazer expectativas bem delineadas em termos de resultados, limita a possibilidade de encontrar-se com o novo e, portanto, de pensar. Considero que o aprendizado está relacionado com a necessidade de por o pensamento em marcha, diante de um problema. Pensamos quando nos encontramos com um problema, com algo que nos força a pensar. E aprendemos quando pensamos. O aprender é, pois, um acontecimento da ordem do problemático (DELEUZE, apud GALLO, 2012, P.4).

Parti, então, para a construção de um planejamento que incluísse os elementos mais referidos pelos alunos nos questionários da investigação de interesses: atividades de desenho, trabalhos (entendidos como exercícios que resultem em obras), elementos novos a conhecer/aprender, possibilidade de exercitar a criatividade/imaginação e atividades que proporcionem interação com os colegas. Abri então, o planejamento para desdobramentos que extrapolassem o fazer audiovisual, propondo atividades de desenho, de sensibilização corporal, de escrita e de oralidades. Mais do que propor um processo linear, pretendi disparar experiências que permitissem o surgimento de novos caminhos, sem a preocupação de amarrar todas as pontas de antemão, pelo contrário, tendo em mente que as linhas pudessem se desenrolar e criar novas pontas soltas, para então descobrir onde e como amarrá-las.

Para tanto, elaborei atividades que possuíam relações entre si, ainda que pudessem produzir, cada uma, seus próprios aprendizados. Assim, as atividades não representavam apenas etapas de um percurso de aprendizado cujo significado se encontraria no resultado final, mas eram vistas por mim, uma a uma, como células disparadoras de sentidos. Utilizo em meu trabalho a proposta do projeto Inventar com a Diferença, de nomear e descrever as atividades, como dispositivos fundamentalmente lúdicos, que possam servir de base para novas propostas, uma série heterogênea de propostas com as quais todos os interessados possam montar

e modular suas aulas e encontros com estudantes, em que os dispositivos possam ser trabalhados e reinventados. Segundo o projeto, dispositivos são exercícios, jogos, desafios com o cinema, que possibilitam ao estudante lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão e contar suas histórias (MIGLIORIN, 2014). Alguns destes dispositivos são utilizados em meu planejamento, seguindo as suas propostas originais ou adequando-as ao contexto em que serão aplicadas. Destas adequações surgem, então, os dispositivos criados por mim. Ainda de acordo com Migliorin, não se trata aqui de formar cineastas ou de ensinar técnicas específicas, como a fotografia, a captação de som ou a edição. Mas, como imaginamos ficar claro, a montagem está em tudo, assim como nos roteiros, no sentido de que cabe ao professor se apropriar desse material com a atenção que só ele tem sobre seu grupo, sua escola, seu bairro (MIGLIORIN, 2014. P.12).

## LUZ, CÂMERA, IMAGINAÇÃO

A etapa de execução das aulas se deu entre os meses de agosto e outubro de 2016. Este foi um intenso período de aprendizado por meio da prática educativa e do convívio com a realidade escolar. Participar do dia a dia da escola como parte atuante – e não apenas como observadora – ampliou a minha visão sobre a docência. A responsabilidade sobre as aulas e a relação com as turmas foram recheados de encontros frutíferos. Procurei manter presente posturas e pensamentos pedagógicos voltados para a produção de sentido nas aulas, preparando-as minuciosamente e adequando-as às especificidades de cada turma, bem como dedicando atenção às demandas individuais dos alunos. Estas escolhas demandaram muito trabalho, estudo e energia pessoal, e conduziram a aulas bastante distintas entre as turmas.

Assim, o planejamento detalhado de cada aula teve como embasamento o Projeto de Ensino, ainda que este tenha sofrido alterações para se adequar aos contextos durante o andamento das aulas. Uma significativa alteração se deu em função da possibilidade de participarmos do projeto Mais Cinema, uma iniciativa do Programa de Alfabetização Audiovisual, que proporcionou a ida dos alunos a três sessões de cinema, nos dias 15, 22 e 29 de setembro, além de oportunizar um dia de formação para a Simone e para mim. Esta formação, ministrada por Isaac Pipano<sup>7</sup>. Desta formação, destaco um aprendizado que se tornou constante desde então: ao estudarmos um filme (trechos ou frames), podemos observá-lo a partir de dois vieses distintos. Por um lado, pensar/revelar todo o seu processo de realização, buscando enxergar o que está por trás da imagem e que possibilitou a sua realização. Pensar desde a quantidade de pessoas necessárias para fazê-lo e suas funções (pois alguém filmou, alguém gravou o áudio, alguém controlou a luz, alguém atuou ou simplesmente se colocou diante da câmera, e assim por diante), até os equipamentos que foram utilizados, o local da filmagem (e as interferências que este local sofreu) ou tantos outros elementos que possam estar em jogo para

---

<sup>7</sup> Pesquisador de cinema e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense. É também, coordenador do projeto nacional de cinema, educação e direitos humanos: Inventar com a Diferença.

se produzir um filme. Por outro lado, pensar/descobrir/inventar a produção de sentidos provocados quando se assiste às imagens, dando vazão à livre interpretação, ou refletindo sobre relações entre os elementos visuais (luz, enquadramentos, planos relacionados, sons, etc) e os sentidos que constroem. Estas formas de se aproximar das imagens exibidas já faziam parte das minhas abordagens, mas de maneira um tanto desordenada. A clareza que me possibilitou escrever o parágrafo anterior – além de organizar as atividades em aula – se construiu a partir da formação do projeto Mais Cinema.

A ida a três sessões de cinema, por sua vez, foi uma rica oportunidade de experimentar o cinema em sua maior potência artística, sem pretensões analíticas e/ou críticas, com o objetivo de priorizar o potencial de experiência das exposições. Ainda que a supervisão da escola tenha me solicitado atrelar as idas ao cinema a atividades avaliativas a serem entregues por escrito pelos alunos, como resumos dos filmes e reflexões relacionadas com conteúdos, optei por trabalhar questões relativas aos filmes, dentro das atividades práticas que já vinham sendo propostas. Assim, as reflexões não foram excluídas do processo de aprendizagem, apenas foram diluídas nas ações propostas e não resultaram em textos escritos. O possível temor por parte da supervisão da escola, de que os alunos estivessem apenas passeando em horário letivo, vai de encontro às minhas convicções pedagógicas: em um momento e em um ambiente cuidadosamente preparados para tal, foi proposto e oportunizado um encontro íntimo com a arte, para que ocorresse de maneira livre, individual e singular... e há nisso muita riqueza pedagógica. Estou de acordo com Bergala quando afirma:

A escola tem que aceitar que este processo (do encontro sensível com o cinema) leva tempo, talvez anos e tem que assumir que seu papel não consiste em competir com as leis e os modos de funcionamento da diversão. Ao contrário, tem que aceitar a alteridade do encontro artístico e deixar que a necessária estranheza da obra de arte faça seu lento caminho por si só, por uma lenta impregnação para que simplesmente faça criar as melhores condições possíveis (BERGALA, 2007. P.67).

Na pedagogia mais do que em nenhum outro âmbito, há que desconfiar permanentemente do critério “do que funciona”, que nunca é uma validação suficiente; pois a globalização funciona, a divisão de trabalho funciona, a demagogia funciona, porém é verdadeiramente isto que queremos transmitir e reproduzir? Toda pedagogia tem que adaptar-se às crianças e aos jovens a quem se dirige, porém nunca em detrimento de seu objeto (BERGALA, 2007. P.31).



Imagem 9. Luz, câmera e imaginação.

## RECORTES DE REALIDADES

Uma das primeiras atividades práticas realizadas com ambas as turmas foi o exercício que chamo de “Recortes de Realidades”. Após algumas exposições comentadas de trechos e frames de filmes, em que trabalhamos questões relativas ao plano, enquadramentos e composições visuais, partimos para a prática. Utilizando molduras de papelão, @s alun@s buscaram criar enquadramentos dentro da sala de aula. Estes enquadramentos foram fotografados e posteriormente exibidos em projeção, para que todos pudessem comentar. Durante esse processo, pudemos experimentar a livre movimentação pela sala de aula, com olhares atentos ao ambiente, objetos e maneiras de percebê-los.



O nome da atividade faz referência ao enquadramento enquanto um recorte, uma escolha por mostrar algo e, ao mesmo tempo, esconder elementos que ficam de fora do plano. Esta questão foi enunciada e discutida com as turmas. Na imagem que está nesta página, duas amigas inseparáveis optaram por enquadrar os próprios olhos, uma ao lado da outra, juntinhas como de costume. Mostraram-se e esconderam-se ao mesmo tempo. Recriaram parte de um rosto. Criaram uma imagem que enuncia e oculta inúmeros elementos e sentidos.

## EXIBIÇÕES DE IMAGENS

Além da ida ao cinema, trabalhamos exibições em sala de aula. Foram exibidos frames (são cada um dos quadros ou imagens fixas que compõem um vídeo) e cenas de vídeos previamente selecionados para as aulas a serem observadas individualmente e/ou postas em relação. Preparei conteúdos a serem relacionados com as exibições, sobre elementos da linguagem audiovisual, sobre processos artísticos, elementos formais, elementos conceituais e temas (das obras em questão e outros levantados durante as discussões). Entretanto, busquei expor os conteúdos como possibilidades de aproximação, dando vazão à originalidade dos alunos, que trouxeram à tona outros conteúdos, como por exemplo, a legitimação de obras de Arte. A dupla aproximação, lingüística (do lado da produção de sentido) e ideológica defensiva, muito poucas vezes casa bem com uma aproximação sensível do cinema como arte visual e como arte dos sons (sim, dos sons, e não somente do diálogo enquanto vetor de sentido) em que as texturas, as matérias, as luzes, os ritmos e as harmonias contam tanto ou mais do que os parâmetros lingüísticos (BERGALA, 2007. P.43).

A escolha das obras a serem exibidas partiu da premissa de que quaisquer palavras, ações e escolhas de exemplares levados para a sala de aula possuem conseqüências diretas para indivíduos, pequenos grupos e no âmbito de grupos sociais mais amplos (TAVIN, 2009, P.237). Foram utilizadas obras já conhecidas e da preferência dos alunos, e também, obras desconhecidas visando à ampliação de repertório. Tendo em mente as potencialidades ético/estéticas das imagens, priorizei a utilização de obras relacionadas com o que Bergala chama de imaginário do cinema - a exemplo de obras como filmes, documentários, videoclipes que retomam e recriam os códigos e os métodos de sua produção – e excluí das exibições o que o autor considera um possível imaginário televisivo (a exemplo de concursos de todo o tipo, noticiários de TV, talk-shows, transmissões esportivas e debates políticos. Ainda segundo o autor, estes dois tipos de produção se distinguem, sobretudo, por se dirigirem a atitudes radicalmente diferentes por parte dos espectadores (BERGALA, 2007). Outros filmes foram escolhidos por suas qualidades artísticas de ordem formal, conceitual e/ou relevância para o campo artístico/cinematográfico, com o intuito de aprofundar encontros com o imaginário do cinema. Sem desmerecer o desejo dos jovens e as relações subjetivas envolvidas em suas preferências audiovisuais, como diz Bergala, apenas dedicar ao cinema o que lhe é de direito: o potencial artístico (BERGALA, 2007. P.58).

## EXERCÍCIOS DE FILMAGEM

Com a turma 91 praticamos o Filmado-montado, uma interessante possibilidade de montar uma sequência de planos durante a própria filmagem. As câmeras dos celulares, atualmente, possibilitam gerar um único arquivo de vídeo a partir da criação de cortes por meio do pause, entre a filmagem de diversos planos. Durante as exibições comentadas dos primeiros exercícios, apareceram - em mais de um trabalho - tentativas de realizar Pixilations. Esta é uma trabalhosa técnica de animação que se caracteriza pela criação do movimento a partir da sequência de fotografias de pessoas - ou objetos.



Imagem 11. Pixilation: Luís Flutuante.

A proposta inicial do projeto de ensino era partir para o estudo de narrativas, a partir da análise dos vídeos filmado-montados, mas diante do interesse da turma pelo Pixilation, optei por aprofundar este conteúdo. Mostrei um vídeo de pixilation, falei sobre a técnica, sobre o que ela possibilitava e perguntei se preferiam experimentar fazer animações com esta técnica ou continuar realizando experimentos de filmagem. A maioria optou, então, por fazer Pixilations. Após a exibição das primeiras tentativas, quiseram fazer mais. A partir daí realizamos novas animações e trabalhamos a inserção de trilhas sonoras nas mesmas. Logo antes de começarem as sessões do Mais Cinema, propus a filmagem de planos a partir da questão “A Escola. Que lugar é esse?”, com o objetivo de provocar reflexões acerca das relações entre pessoas e lugares. Deste processo, dos comentários sobre as imagens e de conversas paralelas durante as aulas, foram emergindo sentimentos em relação à conclusão do ensino fundamental e à formatura. Tendo em vista que uma das alunas manifestou o desejo de fazer um vídeo de formatura, passei a propor a produção de ligadas à turma, à amizade, e a tudo que considerassem marcante na escola. Estas imagens foram passadas para a interessada em produzir o vídeo de formatura, que seria editado após o fim do meu estágio. Ainda assim, me dispus a ajudá-la no que considerasse necessário.

A turma 61 passou por um processo bem diferente. Após a segunda sessão de cinema, as atividades ainda se encontravam num processo inicial, tendo ocorrido apenas exibições comentadas, exercícios de enquadramentos e rodas de conversa, sem terem sido experimentados, exercícios de filmagem. Devido a mudanças na grade horária, ficamos com apenas um período semanal e, além disso, tivemos aulas canceladas. Diante da raridade dos nossos encontros, o sentido das aulas foi se dissolvendo. Pensando em contornar essa realidade, em retomar o fôlego e em oferecer algo que pudesse condensar uma boa possibilidade de experimentação, em que pudessem praticar diversos elementos da linguagem audiovisual ao mesmo tempo, que pudessem pensar a imagem para além do plano e do enquadramento (únicos conteúdos trabalhados até então), propus a realização de um filme. Esta proposta não fazia parte do projeto de ensino, pois como dito antes, não objetivava trabalhar com realização audiovisual para produzir um filme. Ainda assim, para esta turma me pareceu a melhor proposta e então modifiquei novamente o plano inicial.

## PEDAGOGIA DO MAFUÁ NA 61

Embora a experiencição de todas as etapas de realização de um filme demande tempo e energia, sobretudo com uma turma com 21 alunos, mergulhamos profundamente. Demos (a turma e eu) um salto no escuro. Tivemos que pedir períodos emprestados, ir à escola fora do horário letivo, realizar tarefas em casa e, inevitavelmente, prolongar a carga horária do meu estágio. Confesso que houve momentos de desespero, em que me perguntei: Por que, Estela, você faz sempre escolhas tão difíceis? Mas respirei fundo diante dos desafios e enfrentei. Enfrentamos. @s alun@s foram muito determinad@s. Priorizamos o aprofundamento do nosso processo de aprendizagem por meio da experiência, nos deixamos conduzir pelo próprio processo e assim, nos vimos envolvidos em um mafuá. O termo mafuá está relacionado com conceitos pedagógicos desenvolvidos por Migliorin. Segundo o autor:

“O mafuá é uma bagunça, é verdade, mas como pensar o mundo infantil, o mundo escolar ou os processos inventivos sem uma bagunça e sem uma certa desordem? [...] A bagunça é também o caminho menos curto, mais esquizoide. Uma relação com o tempo e com o percurso que coloca uma forte atenção no próprio caminhar. [...] O universo infantil não é linear e é a não-linearidade que o mafuá incorpora em seu emaranhado de seres, objetos e técnicas” (MIGLIORIN, 2015. P.195).



Imagem 12. Cenas de um mafuá.

Algumas pessoas da comunidade escolar por vezes dificultaram: desde insistirem em passar na frente da câmera, ou negarem-se a fazer silêncio por alguns segundos durante as filmagens, até designar para a edição um local extremamente barulhento e sem acomodações para @s alun@s, dentre outros. Houve, certamente, pessoas que não simpatizaram com a proposta e pessoas alheias aos acontecimentos, mas houve, também, quem defendesse e colaborasse com a realização do filme. As crianças criaram argumento e roteiro, filmaram, atuaram, produziram, fizeram sangue cenográfico (com mel, café e corante alimentício vermelho) e atuaram até como assistentes no set de filmagens, criando barreiras para isolar a área, evitando trânsito em frente às câmeras e pedindo silêncio no entorno. Migliorin salienta que mafuá é assim menos um espaço do que um corpo de processos e materialidades que absorve uma multiplicidade de objetos e saberes em um universo metastável por meio da horizontalidade das relações (MIGLIORIN, 2015).

Creio que além da movimentação não habitual provocada na escola, o tema do filme tenha desacomodado alguns. Começamos a criação do argumento do filme falando sobre a escola, os amigos e os afetos presentes. O assunto tomou rumos que envolveram discussões sobre gênero e sexualidade e, por fim decidiram fazer um filme de ficção, dentro do gênero cinematográfico de terror/suspense, com um forte teor de violência. Ficcionalizar é próprio ao mafuá, como também é próprio ao universo infantil e ao universo da criação. Trata-se da história de um grupo de quatro meninos, que ao serem rejeitados por uma menina cometem um abuso sexual seguido de morte. O espírito da menina retorna, então, para se vingar de seus assassinos por meio da possessão de uma amiga, que encontra o corpo no banheiro da escola. A partir daí, três meninos são violentamente (e sangrentamente) assassinados. O único sobrevivente (que tentou evitar o abuso) termina a história louco e traumatizado, tendo que conviver com as terríveis lembranças escolares como um legado para toda a vida. O nome do filme, também escolhido pel@s alun@s, é Lembranças Escolares. Até o momento de minha despedida da escola, a comunidade escolar ainda não havia assistido ao filme, apenas estavam cientes do tema escolhido, por intermédio da professora Simone, que sempre fez a interlocução entre o andamento do meu estágio e a equipe da escola. Acredito que haverá repercussões de todo o tipo, incluindo pessoas horrorizadas com a história em si e/ou com os sentidos provocados pelas relações entre o título e a temática. No entanto, em concordância com Bergala, a Arte, para seguir sendo Arte, tem que seguir sendo um gérmen de anarquia, escândalo e desordem. A Arte, por definição, semeia desconcerto na instituição (BERGALA, 2007. P.33).

Além disso, não creio que a opção pelo tema, pelo gênero de terror ou pelo teor de violência possam agir como apologia ou representar algum tipo de tendência a se consolidarem na realidade dos estudantes. Este processo criativo, de acordo com Migliorin está relacionado com poetizar a ordem e encontrar ordens passageiras, movidos por interesses, desejos, curiosidades, medos e engajamentos dos sujeitos em uma questão, funcionam como acoplamentos momentâneos e instáveis, como operações de montagem entre múltiplas materialidades e afetos (MIGLIORIN, 2015). Há muita diferença entre ficcionalizar e cogitar de maneira real. Do contrário, grandes criadores de obras de terror, suspense e ficção sairiam por aí, inevitavelmente, cometendo crimes sangrentos de toda ordem.

Marcavilheras, interessantes e interessantes. A aula mais interessante com uma professora bonita.

Me deu nota 28, e me esforço, mas já

30!!! Sem usá-los, eu mais posso soltar imaginação.

1000!!! Nunca quero mais aula real.

3- Comentário de Artes, eu acho que vídeo era uma arte, isso ajudou bastante os alunos. Sobre a aula, tivemos diversos trabalhos e até eu mesma. Era uma arte, isso ajudou bastante os alunos. Sobre a aula, tivemos diversos trabalhos e até eu mesma. Era uma arte, isso ajudou bastante os alunos.

3- Gostei do filme mas aulas foi super divertido. Fazer um filme mas foi cansativo.

### AVALIAÇÕES

- 1- 10,0. Por ser o filme.
- 2- Quando toda a sala ficou braba com o filme, fiquei doente e não pude vir na aula.
- 3- Muito legal, fora isso.
- 4- 9,3. Porque faltou algumas aulas.
- 5- 9,5. Porque é muito legal.

### Avaliação das Aulas

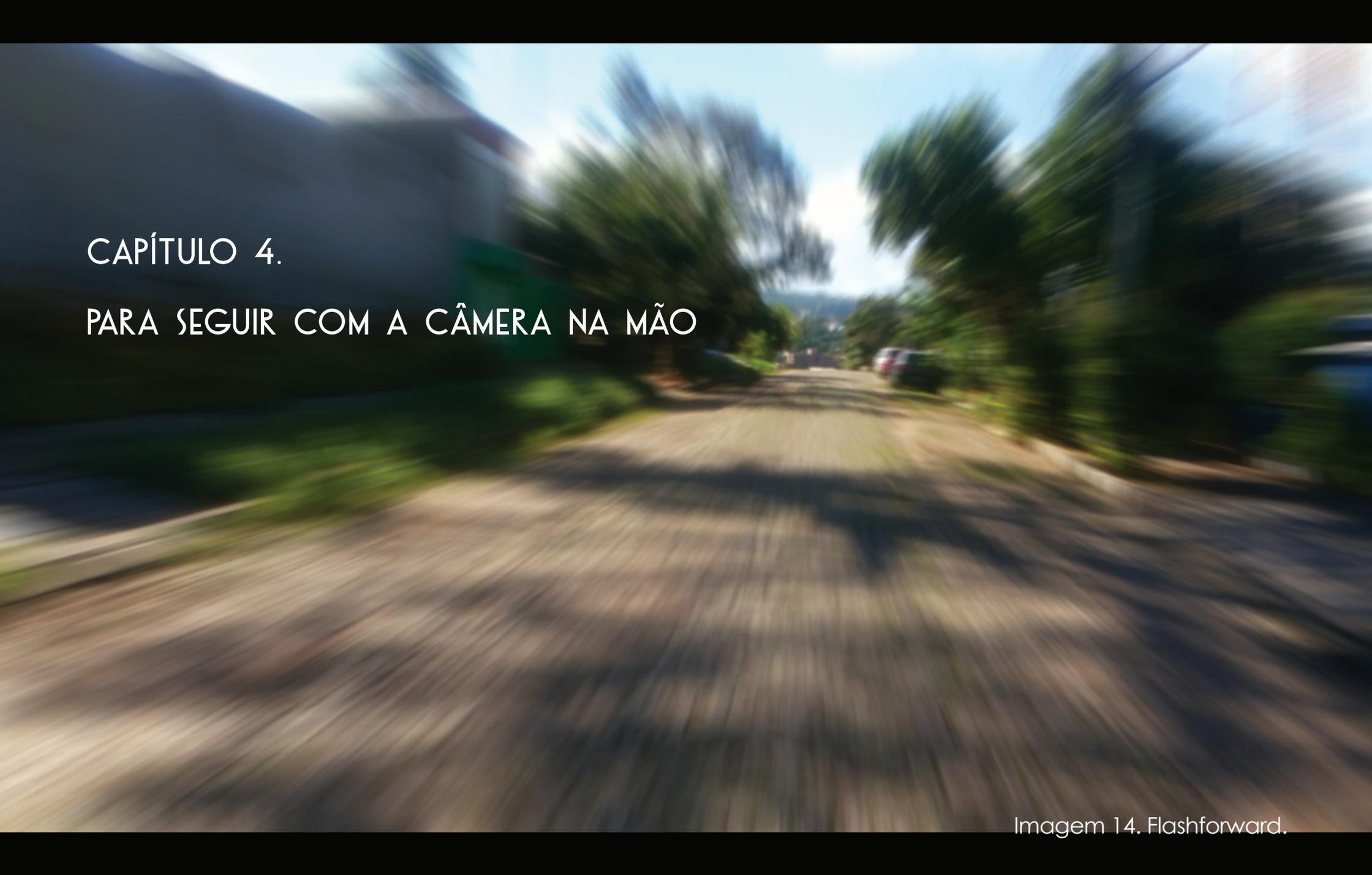
1- Os aspectos positivos foram que aprendemos coisas que já sabíamos, só que nós se aprofundamos mais aos aspectos das aulas.

6- SORA Te deu 8 Porque a senhora (sobre) soube dominar essa turma e a senhora soube trabalhar com a gente.

Com o intuito de avaliar o andamento das aulas propus, no último encontro com cada turma, um momento de reflexão acerca das aulas, em que os alunos escreveram sobre as mesmas, sobre as atividades, sobre a minha atuação enquanto professora e sobre suas participações. Propus, ainda, que viessem conversar em particular comigo para falar algo se considerassem necessário. Como disse nas turmas, estou em pleno processo de aprendizado e todas as observações e comentários deles seriam bem-vindos para que eu pudesse me tornar uma professora e uma pessoa melhor. Ao ler os escritos avaliativos dos alunos me pus a pensar sobre a importância dos retornos, dos comentários e das críticas no ambiente educativo, por meio dos quais as relações se estreitam e os processos evoluem. Procurei, ao longo das aulas, dar retornos, sobretudo por meio de comentários e conversas, mas hoje creio que poderia ter valorizado mais este aspecto, incluindo mais devolutivas por escrito. Apenas uma vez devolvi trabalhos escritos com comentários meus. Eis aqui um (de muitos) aspectos para melhorar.

Minha maior lição sobre docência foi lidar com o meu desejo de totalidade, de querer tocar a tod@s, envolver a tod@s. Meu professor orientador de estágio na UFRGS, Cristian Mossi, abriu meus olhos para esta questão, para não mais se fecharem. Desde conversas marcantes que tivemos, passei a perceber o quanto estavam cristalizadas em mim, visões que contradiziam meus objetivos educativos. Querer silêncio absoluto na sala de aula, esperar que tod@s se envolvam com todas as atividades, desejar que tod@s enunciem suas reflexões, pretender que se comuniquem com a mesma clareza, por exemplo, são noções de que tod@s devem agir da mesma forma num ambiente educativo. Eis o desejo de totalidade. @ professor@ que acredita em propósitos educativos emancipatórios, que contribuam com a construção de criticidade e de princípios democráticos (e por que não, anárquicos), deve praticar tais propósitos, respeitando as diferenças. Por mais óbvio que isso pareça, há muito descompasso entre os discursos de muit@s professor@s e suas práticas educativas, uma vez que historicamente, segundo Gallo, concepções pedagógicas do século vinte, de forma geral, estão centradas em noções de que se só se aprende aquilo que é ensinado e pode-se controlar o que, como, quanto alguém aprende. Este controle sobre o aprendizado, através do ensino, leva a uma homogeneização: o objetivo é que todos aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira (GALLO, 2012).

Assim, pude me observar e trabalhar esta questão ao longo do estágio. Abandonar o desejo de totalidade foi como largar um fardo pesado, que eu vinha carregando por obrigação - uma obrigação tácita, presente nas expectativas sobre educação construídas socioculturalmente. Somente quando o fiz, pude perceber muitos dos processos de aprendizagem que estavam a ocorrer, para os quais eu não estava dedicando o devido olhar, por estar preocupada em corresponder aos impossíveis e danosos critérios de totalidade. Danosos, pois me impediam de apreciar as pequenas riquezas e, conseqüentemente achatá-las na busca de padrões. A partir daí pude me satisfazer pedagogicamente com comentários do tipo que aula interessante (durante exposições comentadas de frames), Oba, Aula de Artes!, ou Não vai embora, fica dando aula pra gente, e elogios como A sora é poderosa. Além disso, percebi o envolvimento de muit@s, cada um@ a seu modo, superando-se para se expressar e se expor ou sentindo-se reconhecido@ como criador@ de algo interessante. Novamente pode parecer óbvio que tais comentários geram satisfação, mas antes eles apenas me alegravam fugazmente, enquanto eu seguia em busca de algo - sempre inalcançável - sempre pedagogicamente insatisfeita. Hoje acredito que semeiei o desejo de criar, de se envolver criativa e reflexivamente com um processo de criação e criei a sensação de que a disciplina de Arte produz conhecimento. Não para todos, mas para alguns, semeiei algo. Para mim é suficiente.



CAPÍTULO 4.

PARA SEGUIR COM A CÂMERA NA MÃO

São inúmeras as impressões e sensações indizíveis, provenientes do processo de realização deste trabalho. Isto porque ele representa em si próprio, uma experiência rica em aprendizados que continuam a (se)transformar. As memórias revividas e ressignificadas sob a luz do presente deixaram de serem passos errantes e desconexos, para ganharem sentido enquanto uma trajetória de produção de saber. Olhar para cada vivência com foco no que tiveram de singular e representativo em relação ao presente estudo, trouxe à tona diversos aspectos relevantes para os meus aprendizados em cinema e educação. Desde o fato de que pode haver muita descoberta na livre experimentação do fazer audiovisual de uma criança, até pensar sobre os meios de entrada do cinema na escola ou mesmo perceber que as possibilidades de ensino/aprendizagem em arte e cinema são extremamente amplas, foram reflexões que somaram positivamente ao período final da minha formação em Licenciatura em Artes Visuais.

A inserção do cinema como um componente curricular no ensino básico, ainda é uma realidade distante para a maioria das escolas públicas no Brasil. Embora haja iniciativas neste sentido por parte de diversos grupos e projetos, ainda são muitos os desafios a serem vencidos: em relação à estrutura física, à aquisição e manutenção de equipamentos, à qualificação de professores e, inclusive, em relação a fatores culturais. Neste momento, convivemos com uma conjuntura sociopolítica que nos dá indicativos de que áreas de conhecimento que estimulam o pensamento, a criatividade e a criticidade não interessam aos planos para a educação dos atuais governantes.<sup>8</sup> Áreas estas, onde o cinema se encontra de maneira potente com a educação. Todavia, estes fatos não diminuem o desejo e o ímpeto de criação de quem está a atuar, tampouco ofuscam o brilho das realizações que estão a ocorrer por aí, em pequenos grupos, em algumas escolas, em bairros periféricos ou cidades remotas... onde menos se espera. A Arte e o Cinema são assim: emergem da obscuridade, criam fissuras na estrutura, irrompem... E são... Como o próprio desejo. E contra o desejo não há luta vitoriosa, pois sempre continuará se manifestando e agindo micropoliticamente.

O processo reflexivo vivido neste trabalho me trouxe muitas respostas mas, sobretudo, muitos questionamentos. Para cada resposta, surgiram inúmeras questões. Dentre elas, ressalto algumas, como possibilidade de desdobramentos que contribuam com estudos futuros. Como estratégia para a difusão da linguagem audiovisual na escola, creio na relevância de se pensar sobre formação de professores na área de cinema e educação. Seria a formação continuada e os cursos de qualificação o único caminho? Como permear os cursos de licenciatura, principalmente em Arte, com este tipo de conteúdo e abordagem? Como difundir ações como as do Programa de Realização Audiovisual – que têm atuado diretamente no ensino básico – dentro da própria universidade, uma vez que a maioria dos estudantes de licenciatura em Arte não as conhecem?

---

<sup>8</sup> O Brasil vive atualmente um processo de incertezas e transformações políticas que afetam diretamente a educação. Após o impeachment (encerrado no dia 31 de agosto de 2016) que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente, Michel Temer ocupou o cargo, realizando diversas alterações no quadro administrativo e nas políticas de governo. Embora o impeachment tenha sido consumado, diversas organizações internacionais reconhecem este processo como golpe de Estado. Atualmente tramita no Senado a Proposta de Emenda Constitucional 55, a PEC 55, que limita o teto de gastos do governo federal por 20 anos e propõe uma reforma do ensino médio. Dentre as mudanças propostas, matérias consideradas transversais, como filosofia, sociologia, educação física, artes e línguas estrangeiras adicionais, deixam de ser obrigatórias, sendo optativa a sua inclusão no currículo das escolas. Outra mudança trazida pela MP é a dispensa da necessidade de diploma de licenciatura para os professores da educação básica. Pelo texto, podem ser contratados profissionais pelo critério de “notório saber” para ministrar aulas que tenham relação com a sua formação específica.

Vivências pessoais, assim como estudos sobre cinema me levaram a refletir sobre as representações da mulher no cinema e o protagonismo, quase absoluto, de homens na indústria do cinema, no mercado de realização audiovisual e nas bibliografias sobre cinema. Acredito na relevância de se pesquisar esses temas, bem como em ações que contribuam com a justiça e a igualdade de gêneros nestes meios.

Considerando os dispositivos, potentes unidades de aprendizado que funcionam como propostas facilmente realizáveis e adaptáveis, penso serem bem vindas pesquisas que se proponham a estudar dispositivos ligados ao ensino em Arte e cinema, em relação à criação e desdobramentos dos mesmos, na sua aplicação e em alternativas para acessibilizá-los e difundir-los junto a professor@s e quaisquer interessad@s em explorar a criação audiovisual.

E por fim (ainda que as possibilidades não se esgotem por aqui), sendo a educação uma área de saber que se constrói em muito, por meio de relações de ensino/aprendizagem, e tendo em vista que estas se constroem a partir das realidades culturais, é evidente a necessidade de se discutir o currículo do ensino de Artes Visuais. Tornar a Cultura Visual presente nas discussões e práticas da licenciatura em Artes visuais representa, hoje, caminhar no passo das demandas socioculturais. Da mesma forma, possibilitar uma formação com mais práticas educacionais, com mais encontros com a escola, com mais observações e mais momentos de estágio, condiz com visões curriculares atuais. Para seguir com a câmera, os pincéis, os lápis, os princípios e a criatividade nas mãos, não apenas em sonhos e ideais distantes do dia a dia.

# BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, M. C. & SANTOS, M. A. (Org.) Escritos de Alfabetização Audiovisual. Porto Alegre: Libretos, 2014.

BERGALÁ, A. La Hipótesis Del Cine: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de Ella. Barcelona: Laertes Educación, 2007.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, pp. 20-28, 2002.

BRUZZO, C. Filme “Ensinante”: o interesse pelo cinema educativo no Brasil. Revista Pro-Posições, v. 15, n. 1 (43) – jan / fev. 2004.

CATELLI, Rosana Elisa. O Cinema Educativo no anos 1920 e 1930: algumas tendências presentes na bibliografia contemporânea. Tese: Biblioteca digital da UNICAMP, 2005.

CIRELLO, M. T. D. G. Educação Audiovisual Popular no Brasil – Panorama, 1990-2009. Tese (Doutorado em Estudo dos Meios e da Produção Mediática) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 11/05/2010, 2010.

COSTA, J. V. Formas de ver e inventar o mundo: o cinema como experiência estética de identificação e estranhamento. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

COSTA, Juliana. Alguns Caminhos Possíveis. Escritos de Alfabetização Audiovisual. (Org) BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica. Porto Alegre: Libretos, 2014.

DIAS, B. Acoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea. Visualidades, v. 4, n. 1 e 2. 2006.

DOMINGO, J. C., FERRÉ, N. P. de L. (comps.) Investigar La Experiencia Educativa. Madrid: Morata, 2010.

DUARTE, R. Cinema e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FRANCO, Marília. A Educação e o Cinema que Corre nas Veias. Escritos de Alfabetização Audiovisual. (Org) BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica. Porto Alegre: Libretos, 2014.

GALLO, S. As Múltiplas Dimensões do Aprender. Congresso de educação básica: aprendizagem e currículo. In: Anais do Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo, Florianópolis: UFSC, 2012.

KELLNER, D. A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001.

MIGLIORIN, C. et al. Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos. Niterói: Editora da UFF, 2014.

MIGLIORIN, C. Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

TAVIN, K. Contextualizando a visualidade na vida cotidiana: problemas e possibilidades do ensino de cultura visual. IN: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene [Orgs.]. Educação da Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria/RS: Editora da UFSM, 2009.

VITELLI, C. Formação cultural no ensino médio: diagnósticos sobre o papel da disciplina de arte em escolas públicas e particulares de porto alegre. VIII Congresso Internacional de Educação (Anais do Congresso), São Leopoldo: Casa Leiria, 3:2013.

VITELLI, C. A Disciplina de Arte nas escolas de ensino médio da Região Metropolitana de Porto Alegre qualifica a formação cultural dos jovens?. In: Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, Rio de Janeiro: ANPAP, 2012.