

Divania Luiza Rodrigues
Wanessa Gorri de Oliveira
Organização

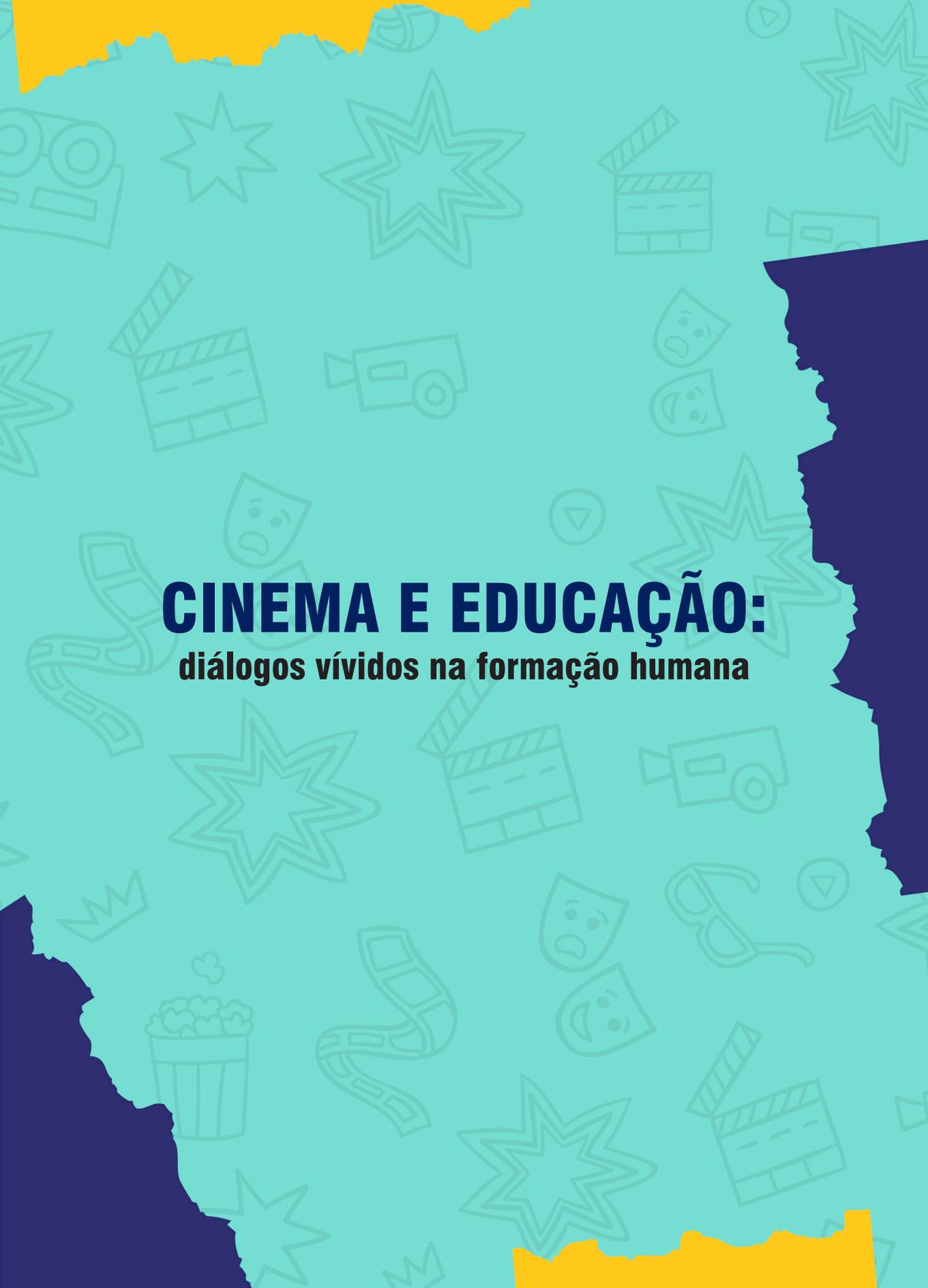


Cinema e Educação :

Diálogos vívidos na formação humana



ACADÊMICA
Editorial

The background is a light teal color with a pattern of white line-art icons related to cinema and education. The icons include stars, clapperboards, cameras, film reels, a pair of glasses, a bucket of popcorn, and various faces with different expressions. The top and bottom edges of the teal area are torn, revealing a bright yellow color underneath. On the right side, there is a dark blue shape that also appears to be part of the torn paper effect.

CINEMA E EDUCAÇÃO:

diálogos vívidos na formação humana

Divania Luiza Rodrigues
Wanessa Gorri de Oliveira
Organização

CINEMA E EDUCAÇÃO: **diálogos vívidos na formação humana**



ACADÊMICA
Editorial

2022

Conselho Editorial

Dr. Clívio Pimentel Júnior - UFOB (BA)

Dra. Edméa Santos - UFRRJ (RJ)

Dr. Valdriano Ferreira do Nascimento - UECE (CE)

Dr^a. Ana Lúcia Gomes da Silva - UNEB (BA)

Dr^a. Eliana de Souza Alencar Marques - UFPI (PI)

Dr. Francisco Antonio Machado Araujo – UFDPAr (PI)

Dr^a. Marta Gouveia de Oliveira Rovai – UNIFAL (MG)

Dr. Raimundo Dutra de Araujo – UESPI (PI)

Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira - UEMA (MA)

Dra. Antonia Almeida Silva - UEFS (BA)

CINEMA E EDUCAÇÃO:

diálogos vívidos na formação humana

© Divania Luiza Rodrigues - Wanessa Gorri de Oliveira

1^a edição: 2022

Editoração

Acadêmica Editorial

Diagramação

Marcus Vinicius Machado Ramos

Capa

Marcus Vinicius Machado Ramos

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo – Americano (AACR2)

C574 Cinema e educação [recurso eletrônico]: diálogos vívidos na formação humana / Divania Luiza Rodrigues, Wanessa Gorri de Oliveira, organizadoras. – Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2022.
E-book.

ISBN: 978-65-5999-027-6

1. Educação e cinema. 2. Recurso didático. 3. Processo educativo.
I. Rodrigues, Divania Luiza. II. Oliveira, Wanessa Gorri de. III. Título.

CDD: 371.3

Bibliotecária Responsável:
Nayla Kedma de Carvalho Santos – CRB 3^a Região/1188

DOI: 10.29327/556201

Link de acesso: <https://doi.org/10.29327/556201>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
PARTE I - DIFERENTES USOS DA PRODUÇÃO FÍLMICA NO ENSINO	12
A LEITURA DO FILME COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO DO GÊNERO COMENTÁRIO CRÍTICO	13
<i>Clênia Maria Oliveira Lima</i>	
<i>Shirlei Marly Alves</i>	
DOI: 10.29327/556201.1-1	
A CRIAÇÃO CINEMATOGRAFICA: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO ENSINO REMOTO	29
<i>Marise Berta de Souza</i>	
<i>Nádia Pires Alves</i>	
<i>Poliana Deusa Almeida Cordeiro de Jesus</i>	
DOI: 10.29327/556201.1-2	
PARTE II - RESULTADOS DE PESQUISAS COM FOCO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL	40
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA CONSTRUÇÃO DE FILMES EM STOP MOTION POR IDOSOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	41
<i>Bruna Kin Slodkowski</i>	
<i>Leticia Rocha Machado</i>	
<i>Patricia Alejandra Behar</i>	
DOI: 10.29327/556201.1-3	
IMAGENS DA VELHICE E DA APOSENTADORIA: REFLEXÕES PROMOVIDAS POR MEIO DE DIFERENTES PRODUÇÕES FÍLMICAS.....	59
<i>Hellen Tamara de Souza Ribeiro</i>	
<i>Divania Luiza Rodrigues</i>	
DOI: 10.29327/556201.1-4	
OCURTA-METRAGEM “ROCK, PAPPER, SCISSORS” E A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS: POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM O BULLYING ESCOLAR.....	77
<i>Samira Krupek Donaire</i>	
<i>Wanessa Gorri de Oliveira</i>	
<i>Divania Luiza Rodrigues</i>	
DOI: 10.29327/556201.1-5	

**PROCESSOS DE EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO COLETIVA DE AUDIOVISUAIS
EM ESPAÇOS EDUCATIVOS 93**

Marina Mayumi Bartalini

Renata Sieiro Fernandes

DOI: 10.29327/556201.1-6

**PARTE III - O CINEMA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES PARA O ENSINO E O USO PEDAGÓGICO DE FILMES 110**

BIOCINE: CIÊNCIA E A SÉTIMA ARTE 111

Laura Helena Pinto de Castro

Helen de Sousa Brasil

Antônio Alcides Gomes Filho

Maria Isa Moraes Lima

Lydia Dayanne Maia Pantoja

Germana Costa Paixão

DOI: 10.29327/556201.1-7

SOBRE AS ORGANIZADORAS E AUTORE(A)S 125

ÍNDICE REMISSIVO 131

APRESENTAÇÃO

Neste livro, tivemos como objetivo reunir autores e autoras de diferentes lugares para apresentar experiências formativas deles(as) com a Educação e o Cinema. A partir da reunião dos capítulos produzidos, proporcionamos um diálogo vívido originado de uma diversidade de práticas educativas que buscam, em diferentes regiões do país, a melhoria da qualidade de ensino, usando o cinema como Arte e ferramenta pedagógica.

Consideramos que o cinema é uma forma de Arte. Esta, por sua vez, é conhecimento, fonte de conhecimento, patrimônio público e cultural, linguagem, experiência, ideologia, memória, entretenimento, diversão e sentimentos. Nesse sentido, tal como os livros, os filmes são instrumentos de cultura e educação. Mesmo quando um filme não tem um objetivo educacional explícito, as imagens, os sons, as formas e as cores presentes nele se expressam em mensagens que, de algum modo, nos educam. Assim, as mensagens fílmicas nos sensibilizam, pois tocam nossos sentidos e sentimentos.

Identificando o valor histórico e educativo das imagens e das mensagens dos filmes, consideramos que essa forma artística, somada a outros meios, pode estimular o diálogo acerca da educação e impulsionar uma pluralidade de práticas educativas. Isto é, essa importante ferramenta educativa (pedagógica) pode ser utilizada nos espaços educacionais — formais e não formais — para sensibilizar o público, fomentar o pensamento e o diálogo e, assim, favorecer o surgimento de novas ideias e experiências a respeito da educação.

Com o presente livro, abrimos um espaço para a socialização de experiências educacionais com o cinema como Arte. Essas diversas experiências possibilitaram a organização do livro em três momentos.

No primeiro momento, reunimos dois capítulos que enfocam os “Diferentes usos da produção fílmica no ensino”. No Capítulo 1, intitulado “A leitura do filme como estratégia didática para a produção do gênero comentário crítico”, as autoras Clênia Maria Oliveira Lima e Shirlei Marly Alves apresentam um estudo contextualizado com alunos(as) do 8º ano do ensino fundamental de uma rede estadual situada na região sudeste na cidade de Teresina, Piauí.

Tendo em vista as dificuldades encontradas pelos(as) alunos(as) na elaboração de textos, as autoras mostram a receptividade deles(as) com o filme enquanto material de leitura, análise e reflexão para a produção do gênero argumentativo comentário crítico. Esse trabalho contextualizado em sala de



aula e amparado em práticas sociais de linguagem que fazem parte da vida dos alunos — como os filmes e as redes sociais — contribuiu para o aperfeiçoamento da escrita.

Por sua vez, as autoras Marise Berta de Souza, Nádia Pires Alves e Poliana Deusa Almeida Cordeiro de Jesus, no Capítulo 2, “A criação cinematográfica: uma experiência estética no ensino remoto”, apresentam uma experiência estética desenvolvida com os(as) alunos(as) do ensino médio, no Laboratório de Cinema do Colégio Alberto Valença/CINEAV, localizado no bairro São Gonçalo do Retiro, em Salvador, Bahia. O estudo foi desenvolvido em um contexto de desafios, de ensino remoto emergencial, em decorrência da pandemia de covid-19. Nesse capítulo, as autoras analisam e definem a produção cinematográfica como ferramenta de criação e experimentação estética com os(as) alunos(as) do ensino médio, entendendo-a como uma experiência estética potente, em que se estabeleceu o afeto, a troca de saberes e o estímulo à imaginação e à criatividade.

No segundo momento, destacamos quatro capítulos que apresentam “Resultados de pesquisas com foco em práticas pedagógicas de ensino, formação de professores e produção audiovisual”. Assim, no Capítulo 3, intitulado “Estratégias pedagógicas para construção de filmes em *stop motion* por idosos: um relato de experiência”, as autoras Bruna Kin Slodkowski, Leticia Rocha Machado e Patricia Alejandra Behar identificam mais de uma centena de estratégias pedagógicas para a construção de filmes em *stop motion* por 34 idosos.

A experiência foi fruto do CineSênior, um curso a distância de inclusão digital de idosos, vinculado à Unidade de Inclusão Digital de Idosos (UNIDI) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que oferta cursos e realiza pesquisas desde o ano de 2009. Muitos benefícios foram constatados para o contexto educacional dos idosos, bem como para o processo de empoderamento por meio da autoria digital.

No Capítulo 4, “Imagens da velhice e da aposentadoria: reflexões promovidas por meio de diferentes produções fílmicas”, as autoras Hellen Tamara de Souza Ribeiro e Divania Luiza Rodrigues escolheram o cinema como instrumento de reflexão acerca da velhice e da aposentadoria, considerando o caráter eminentemente político e pedagógico que ele tem. Fruto de uma pesquisa desenvolvida no período de 2020 a 2021, junto ao Programa de Iniciação Científica (PIC) da Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão, as autoras analisam a imagem da velhice e da aposentadoria em duas produções fílmicas estrangeiras e em uma nacional.



Os filmes estrangeiros selecionados foram Umberto D., dirigido por Vittorio de Sica, e Eu, Daniel Blake, com direção de Ken Loach, e, no cenário nacional, foi escolhido o curta-metragem Divina providência, sob direção de Sérgio Bianchi. O capítulo revela que uso pedagógico do cinema possibilita a sensibilização do público para os mais variados temas, ampliando o diálogo acerca da educação.

O Capítulo 5, “O curta-metragem *Rock, paper, scissors* e a produção de materiais didático-pedagógicos: possibilidades de trabalho com o *bullying* escolar”, das autoras Samira Krupek Donaire, Wanessa Gorri de Oliveira e Divania Luiza Rodrigues, apresenta os resultados da pesquisa “Cinema, *bullying* escolar e a produção de materiais didático-pedagógicos”, desenvolvida junto ao Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão.

Com base na pesquisa, nesse capítulo, as autoras fazem uma análise do curta-metragem *Rock, paper, scissors*, apontando a utilização dele como recurso para a produção de dois materiais didático-pedagógicos: um direcionado para os(as) educadores(as) que trabalham no 1º ano do ensino fundamental; o outro para os(as) educadores(as) que trabalham no 2º ano do ensino fundamental. Os dois materiais foram produzidos com o objetivo de propiciar o debate com as crianças quanto à prevenção e à conscientização do *bullying* escolar, bem como auxiliar no processo de alfabetização delas.

Já no Capítulo 6, “Processos de experimentação e criação coletiva de audiovisuais em espaços educativos”, as autoras Marina Mayumi Bartalini e Renata Sieiro Fernandes analisam as possibilidades de criação coletiva de produções audiovisuais de um grupo de professoras de educação infantil e de um grupo de estudantes de graduação em Pedagogia, na cidade de Campinas, São Paulo. As autoras refletem sobre a problemática referente à necessidade de construção de campos de experiência como exercícios de estímulo à criação coletiva e mostram a experimentação como um recurso necessário na formação de (futuros) profissionais da educação.

O terceiro momento deste livro, “O cinema na extensão universitária: espaço de formação de professores para o ensino e o uso pedagógico de filmes”, é formado pelo Capítulo 7, “Biocine: ciência e a sétima arte”. Neste, as autoras Laura Helena Pinto de Castro, Helen de Sousa Brasil, Maria Isa Moraes Lima, Lydia Dayanne Maia Pantoja, Germana Costa Paixão e o autor Antônio Alcides Gomes Filho apresentam as reflexões dos(as) participantes e dos(as) alunos(as) bolsistas acerca do projeto extensionista BioCINE: cinema com ciência, em vigência desde março de 2021.



O projeto atende alunos(as) do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), e a comunidade em geral, visando explorar o uso de filmes como instrumentos didático-pedagógicos — exibição e discussão — para a divulgação científica e o ensino de Ciências e Biologia. Os dados analisados demonstram uma avaliação positiva para a realização do projeto, ainda que o formato remoto seja desafiador.

Em função da riqueza de experiências formativas com as quais nos deparamos na organização deste livro, que envolvem a Educação e o Cinema, temos a intenção, ainda, de realçar o sentido histórico delas. No passado, em muitos processos educacionais, não apenas nos escolares, foram utilizadas imagens para marcar ou registrar, na memória das pessoas, conhecimentos e práticas considerados importantes e necessários àquele determinado grupo e contexto social (YATES, 2007).

Hoje, resguardadas as mudanças e as permanências, temos suportes diferentes e específicos para a produção e a exibição de imagens, como a televisão e o cinema, de forma que é mantido o potencial educativo das imagens nos processos educacionais. Além disso, atualmente, ser letrado e educado envolve reconhecer que as imagens e os sons são tão importantes para criar conhecimento e comunicar quanto o material impresso (DALEY, 2010).

Reiteramos que as imagens e as mensagens movimentadas pelo cinema educam e, mesmo quando a intencionalidade de educar não está explícita, participam dos registros em nossa imaginação e memória (ALMEIDA, 2009). Para muitas pessoas, as imagens e as informações da história não são as dos livros ou as dos documentos oficiais, mas sim as obtidas por meio de um filme (MACEDO, 2006). Esse importante aspecto educativo precisa ser considerado no debate educacional.

A proposta deste livro é, portanto, pensar as produções fílmicas como ferramentas pedagógicas para estimulação/sensibilização de debates e diálogos em torno das mais variadas temáticas. Em suma, na perspectiva de estimular o diálogo a respeito da educação, reconhecendo o valor histórico e educativo das imagens do cinema e a importância histórica dos diferentes usos de imagens artísticas no processo educativo, escolhemos a relação entre cinema e a educação como tema principal deste livro.

No que diz respeito ao diálogo, como nos ensina Freire (1996), destacamos a necessidade de, constantemente, centralizá-lo em nossa trajetória profissional, pois ele pressupõe movimento, abertura para novas aprendizagens com os outros, entendimento da nossa inconclusão como seres humanos e do caráter não



absoluto e provisório dos saberes apropriados. Por isso, neste livro, encontramos possibilidades de diálogos vívidos e um espaço para enriquecer interpretações profícuas quanto à estreita relação entre a Educação e o Cinema.

Agradecemos a todos(as) os(as) autores(as) pelo envio dos textos, por se permitirem dialogar sobre o assunto e por desejarem compartilhar suas experiências.

Desejamos uma leitura agradável e frutífera e que novos diálogos e ideias emanem das experiências apresentadas nesta obra.

As organizadoras,
Divania Luiza Rodrigues
Wanessa Gorri de Oliveira

Referências

ALMEIDA, Milton José de. **Cinema: arte da memória**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

DALEY, Elizabeth. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 49, n. 2, p. 481-491, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200010>. Acesso em: 10 jan. 2022.

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

MACEDO, José Rivair Macedo. Cinema e história. **Cadernos IHU em formação: Idade Média e cinema**. São Leopoldo, a. 12, n. 11, p. 15-21, 2006. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/formacao/011cadernosihuemformacao.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

YATES, Frances A. **A arte da memória**. Tradução de Flavia Bancher. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.





PARTE I

DIFERENTES USOS DA PRODUÇÃO FÍLMICA NO ENSINO



A LEITURA DO FILME COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO DO GÊNERO COMENTÁRIO CRÍTICO

Clênia Maria Oliveira Lima

Shirlei Marly Alves

DOI: 10.29327/556201.1-1

Introdução

A escrita tem grande importância na vida social, e a escola exerce papel fundamental na formação de sujeitos que devem aprender a escrever textos de diversos gêneros, de modo a estarem aptos a atender às demandas do dia a dia em uma sociedade marcadamente grafocêntrica. No Brasil, entretanto, é fato que o ensino e o aprendizado da escrita ainda constituem um problema nas escolas, como é observado nos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹, por diversas razões, sendo que, neste trabalho, enfocamos as que se relacionam a práticas pedagógicas.

Com base em nossa experiência enquanto educadoras, observamos primeiramente o desinteresse e certa resistência dos alunos diante da escrita, talvez porque não haja, nos procedimentos didáticos, formas adequadas de mobilização para essa atividade tão essencial ao desenvolvimento do aluno, como muitos estudos têm apontado². Também notamos dificuldades na elaboração dos textos, já que, para ter sucesso nesse empreendimento, é necessário compreender o balizamento dado pela situação de interação social, o que requer dominar os conteúdos típicos, a construção composicional e o estilo da linguagem de cada gênero de texto com que se efetivam as interações via linguagem. O modo como, tradicionalmente, se conduz a produção de texto na escola não contempla essas diretrizes, visto que, geralmente, os comandos para a escrita se reduzem a um tema ou a uma reduzida configuração contextual que não favorecem ao aluno a compreensão de que os textos concretizam diferentes interações sociais a partir de diversos propósitos comunicativos.

1 O resultado do IDEB 2019, Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil, no que diz respeito à dependência administrativa estadual, foi 5,1, sendo que o IDEB do Piauí foi 4,3, não alcançando as metas projetadas, o que deixa evidente a necessidade de melhorias do sistema.

2 Cf. Geraldi (1984), Antunes (2003), Marcuschi (2008), Costa e Foltran (2013) entre outros.



Nesse contexto, verifica-se, nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, uma tradição de ensino de textos dissertativos, ou dissertativo-argumentativos, em que se prioriza a preparação para exames de acesso ao ensino superior, enfatizando-se os componentes linguísticos e composicionais, muitas vezes trabalhados apenas numa perspectiva estruturalista, sem relação com os diversos gêneros em que se argumenta. Dissertação, do modo como o termo é usado no ambiente escolar, acaba configurando um gênero (a redação escolar) que funciona estritamente nesse ambiente (MARCUSCHI, 2007).

Na pesquisa que aqui relatamos, o trabalho desenvolveu-se com um gênero textual do grupo do argumentar, conforme classificação de Bronckart (1999), uma vez que se trata de uma habilidade fundamental não só para as atividades no âmbito escolar, como também para diversas situações da vida social que se efetiva na e além da escola. A capacidade de se posicionar diante dos acontecimentos, sabendo como defender um ponto de vista e dominando recursos de persuasão, sem dúvida, é um diferencial para ser bem sucedido na escola, em casa, no trabalho e em outras situações em que se faz necessário tomar posições e defendê-las. Dessa forma, a fim de superar práticas que descontextualizam a produção textual, a escola precisa investir no trabalho com os gêneros textuais, conforme já preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), visto que o gênero carrega em si mesmo os parâmetros sociais de sua produção e circulação, conectando o trabalho escolar com as rotinas comunicativas do mundo real.

Nesse sentido, a proposta da pesquisa, de natureza interventiva, foi a produção do gênero argumentativo comentário crítico, inserindo o filme como material de leitura, análise e reflexão, a partir do qual se desencadeou a escrita de comentários críticos destinados a um público amplo. O trabalho foi realizado em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Teresina-PI.

A opção pela produção cinematográfica se deve à observação do interesse e da preferência dos alunos por filmes, algo presente no seu dia a dia e que os atrai. Por essa razão, hipotetizou-se que tal recurso poderia motivá-los e engajá-los na atividade de escrever. Já o investimento na escrita do comentário crítico se justifica por fazer parte das práticas de linguagem dos educandos, os quais tecem comentários sobre diversos assuntos, oralmente ou por escrito, de forma espontânea, como se verifica atualmente nas redes sociais, sendo que a sistematização do ensino desse gênero pode aprimorar o domínio do gênero comentário, ampliando a habilidade argumentativa dos alunos. Assim, postulou-se que a junção do filme com o comentário crítico poderia contribuir tanto para



a formação de um espectador crítico, atento, capaz de analisar aquilo a que assiste, quanto para a de um sujeito capaz de se posicionar criticamente e de compartilhar, de modo adequado, suas visões de mundo com um público amplo e diversificado. Nesse sentido, estabeleceu-se, como espaço de publicação dos comentários, o Facebook, uma rede social em que é frequente a troca de impressões, opiniões sobre diversos elementos e fatos da vida social.

Ressalta-se que a inserção do filme, um gênero multissemiótico, na sala de aula, a partir de um trabalho planejado para atingir determinados fins pedagógicos, contribui para que o espaço escolar atue em favor de tornar os alunos aptos a lidar com as demandas sociais contemporâneas, caracterizadas pela presença de múltiplas linguagens, as quais exigem diferentes estratégias para a compreensão dos textos que com elas se configuram.

Estabeleceu-se então como objetivo geral da investigação verificar em que aspectos a leitura e apreciação de filmes contribui para o aprimoramento das habilidades de escrita argumentativa no gênero comentário crítico no 8º ano do Ensino Fundamental. Para alcançar esse objetivo, fez-se necessário identificar os elementos da composição do filme selecionados pelos alunos como foco de comentários; analisar o desempenho dos alunos na elaboração de argumentos na produção de comentário crítico e analisar a sequência argumentativa elaborada por eles ao produzirem um comentário crítico.

Gênero textual: o agir languageiro e o desenvolvimento sociocognitivo

As postulações teóricas do Interacionismo sociodiscursivo (ISD) foram basilares no desenvolvimento da pesquisa, por enfatizarem as relações entre linguagem e desenvolvimento, colaborando para a condução de um trabalho escolar que possibilite ao aluno o desenvolvimento pleno de suas capacidades. A escolha dessa linha teórica também se deu devido ao fato de que o sistema educacional brasileiro já tem o ISD como base teórica para o ensino da língua materna focado nos gêneros textuais³.

Bronckart (1999) define textos como produções verbais efetivas que, por serem articuladas a situações de comunicação diferentes, assumem diversos aspectos que variam de acordo com o contexto, os agentes participantes e seus propósitos. Os textos podem se apresentar de diferentes formas, adquirindo similaridades, parentescos, modo comum de funcionamento social, o que faz surgir a categoria gênero textual. Assim, aprender um gênero vai além de

3 Visível nos Parâmetros Curriculares Nacional (PCN) e em diversos livros didáticos de Língua Portuguesa.



aprender um texto, pois implica um conhecimento da atividade social a que o gênero está vinculado, o que possibilita o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito.

Nessa perspectiva, gênero textual é um instrumento para agir em situações de linguagem, sendo algo construído socialmente a partir das demandas comunicativas de diferentes grupos. Ao estabilizarem determinadas práticas linguístico-discursivas, os gêneros constituem uma identidade de certos modos de agir socialmente, portanto aprender um gênero é, sobretudo, aprender um modo de funcionamento social e se inserir nele de modo proveitoso.

Segundo Schneuwly (2004), o gênero é um instrumento cuja apropriação permite a um ser social mudar a sua forma de intervir no mundo e ter o poder de se comunicar melhor, pois provoca transformações na sua cognição, sendo que, à medida que ele vai aprofundando os conhecimentos acerca de um gênero, vai se tornando capaz de transferir esses saberes para outras práticas de linguagem. Os gêneros são determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados disponíveis na cultura (BAKHTIN, 1997). Todo texto se organiza, pois, no enquadre de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Nesse sentido, selecionou-se o comentário crítico como um gênero propício para ampliar as capacidades languageiras dos alunos, desenvolvendo a habilidade argumentativa, em razão da função sociodiscursiva do gênero, que é apresentar um posicionamento acerca de algum assunto ou acontecimento, com base em argumentos.

Nessa perspectiva, a BNCC destaca a ênfase nos usos situados das linguagens e na sua heterogeneidade intrínseca, abrangendo os campos de atuação, as práticas de linguagem, as habilidades e os objetos de ensino. Quanto aos campos de atuação, observa-se uma diversidade no que diz respeito às linguagens, discursos, textos, gêneros, mídias e recursos de linguagem. As habilidades envolvem ação, finalidade social, mídia, gênero etc., a que se vinculam as competências que os alunos precisam desenvolver. (BRASIL, 2018).

Dentre essas habilidades, destaca-se, por exemplo, a EF89LP02, que diz respeito a analisar as diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes, aspecto com que esta pesquisa se coaduna, visto que os alunos produziram comentários críticos feitos com base na leitura do filme. (BRASIL, 2018).



Letramento midiático: filme como recurso pedagógico

Tendo em vista a crescente importância dos meios de comunicação de massa durante o século XX e a consequente descentralização da escola como principal agente disseminador de conhecimento, houve uma preocupação com a questão do letramento midiático que passou a ser discutido entre os educadores dos países desenvolvidos (MOCELLIN, 2009, p. 33). Com isso, a implementação de políticas e sistemas educacionais capazes de desenvolver a capacidade de analisar criticamente os meios, reconhecendo seu impacto social e cultural, se fez necessária. O letramento midiático, que diz respeito à capacidade de analisar e avaliar criticamente as mensagens transmitidas em tudo que lemos, ouvimos e assistimos, está presente na BNCC, na quinta competência geral, que se refere à cultura digital, relativa ao aluno ser capaz de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa e ética.

O estudo de várias linguagens já se faz presente na escola, onde são trabalhados textos do mundo da publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática etc. (verbais, não verbais ou híbridos/multissemióticos) – pertencentes a gêneros diversos e com funções distintas, o que torna necessárias pesquisas que abordem conceitos e práticas de leitura e escrita que possam orientar o professor na exploração didática de variados textos. Dentre essas linguagens, nesta pesquisa, fez-se a abordagem pedagógica da linguagem fílmica e do gênero comentário crítico com o intuito de otimizar mais o uso do filme na sala de aula para o aprimoramento das produções textuais.

A LDB 9394/96 apresenta indicações para o trabalho com a produção cinematográfica na escola, pois o parágrafo oitavo do artigo 25 estipula que “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas horas) mensais.” (BRASIL, 1996). Nesse âmbito legislativo educacional, a quarta competência geral da BNCC refere-se à utilização de conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual, corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. Essa competência também pode ser desenvolvida no trabalho com filmes na sala de aula, de forma sistematizada.

Silva (2004) ressalta a importância do conhecimento das linguagens não-verbais para o desenvolvimento do ser humano, já que o mundo moderno exige pessoas preparadas para lidar com as novas formas de mensagens que chegam até elas, e discute a contribuição da interação da linguagem fílmica com



o discurso escolarizado para a aprendizagem, valorização e enriquecimento do processo educacional. Chiappini (2004) ressalta a necessidade de trazer essas novas linguagens para o discurso escolar, aproveitando-se a oportunidade de um diálogo mais vivo com os alunos, através das linguagens que fazem parte do seu cotidiano.

Além disso, pode-se instigar a discussão, o questionamento, a análise desses discursos na sala de aula, e tudo isso pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Nesse sentido, torna-se muito produtivo inserir a linguagem fílmica para motivar a produção escrita dos alunos, porque, além de contribuir para o aperfeiçoamento da escrita, que é o foco da pesquisa, pode haver a ampliação crítica da leitura, contribuindo assim para a formação de melhores leitores e produtores de texto.

Conforme Napolitano (2019), a experiência fílmica, na escola, pode ainda incrementar a didática do professor, se forem utilizados os procedimentos e as estratégias adequadas para o uso do filme na sala de aula, já que não tem sido utilizado com a frequência e o enfoque desejáveis, pois de acordo com a maioria das experiências relatadas, tem-se prendido ao conteúdo da história, não se abordando os outros aspectos do filme.

Nota-se quão rico é trabalhar com a linguagem fílmica por permitir reconfigurar as práticas pedagógicas diante das possibilidades que o filme promove, como as novas relações entre as coisas, pessoas, lugares e época. Para Lopes e Teixeira (2014), o cinema enquanto arte, por meio da experiência estética, da emoção, do exercício da sensibilidade e da fruição, nos aproxima da realidade educacional com outro olhar. Tal arte, como uma linguagem dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por outro tipo de linguagem, como a discursiva ou a científica. Assim sendo, em um contexto social dominado pelas imagens, é um desafio para o educador se aproximar das diversas linguagens com sensibilidade para potencializar e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos educandos conforme a abordagem de sua disciplina.

De acordo com Fresquet (2017), a parceria da educação com o cinema faz a educação se inspirar, se sacudir, provocar as práticas pedagógicas esquecidas da magia que significa aprender, quando o “faz de conta” e a imaginação ocupam lugar privilegiado na produção sensível e intelectual do conhecimento. Para isso, não é preciso que o professor seja um crítico de cinema, como afirma Napolitano (2019), mas é necessário que atente para algumas questões, como o uso possível do filme, faixa etária e escolar, abordagem do filme dentro da disciplina ou em um trabalho interdisciplinar, cultura cinematográfica dos alunos etc., planejando o uso do filme na sala de aula de maneira sistematizada.



Assim, o educador deve considerar o problema da adequação e da abordagem na hora escolha do filme para incluir nas suas atividades escolares, fazendo uma reflexão prévia sobre os seus objetivos gerais e específicos.

Por ser muito apreciado por adolescentes e jovens, na pesquisa trabalhou-se com o filme de ficção, que é aquele cuja narrativa é imaginária, irreal, em que a obra pode ser parcialmente baseada em fatos, mas sempre contém algum conteúdo que se origina do imaginário.

Para Napolitano (2019), a classificação dos filmes em gêneros tem o objetivo de organizar estruturalmente a variedade de ações dos personagens e o desenvolvimento do roteiro. O gênero também influencia na receptividade da obra, uma vez que sugere ao espectador como o filme deve ser visto, o que deve e o que não deve acontecer com os personagens e as situações dramáticas.

Os objetivos com que se assiste a um filme são variados: uns assistem como uma forma de entretenimento, alguns em busca de informações, outros para a apreciação crítica etc. Nesse aspecto, o objetivo desta pesquisa foi reproduzir na escola uma forma de recepção do produto cultural, sendo os educandos capacitados para uma leitura fílmica mais aguçada em que puderam opinar sobre diversos componentes do filme.

O ambiente escolar é, por sua natureza, um lugar propício para que o aluno vivencie a leitura fílmica de forma sistematizada. Convidá-lo para essa experiência fará com que sinta prazer, ao tempo em que amplia o olhar para o que assiste, observando os componentes estéticos e suas relações com a temática abordada, tal como fazemos com a literatura. Assim, o uso do filme na sala de aula não será apenas para entretenimento, devendo fazer parte de uma atividade pedagógica com o objetivo de fazer o aluno perceber que o filme não é só uma historinha para entreter, mas um conjunto de elementos constituintes de uma produção com e a partir da qual é possível ampliar as visões de mundo, discutir pontos de vista. Para isso, é fundamental atentar para o enredo, a atuação dos personagens, o estilo do diretor, a trilha sonora, os cenários, os efeitos etc. Esse convite vai despertar o interesse do educando, estimulando-o a criar a sua própria interpretação, a discordar, a se identificar e a confrontar pontos de vista; a refletir e a ter contato com a cultura imagética que constitui nossa sociedade contemporânea em busca de outras películas, a partir de novos olhares (TEIXEIRA; LOPES et al., 2009).

Cada pessoa constrói significados diferentes para o que ouve e vê, e o filme permite o acesso à informação e a outras culturas e modos de vida, ampliando a democratização do conhecimento, o que possibilita aos alunos



refletir e questionar acerca dos valores e juízos presentes na obra, atribuindo-lhe novos significados, em um diálogo ativo e emancipador, numa interessante construção de novos conhecimentos.

Procedimentos metodológicos

Na pesquisa, foram coletados dados relacionados à experiência dos alunos com o filme e com o gênero comentário crítico, usando-se questionários, textos produzidos por eles e outras atividades, para que houvesse a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados pela relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito.

Optou-se pelas pesquisas de campo e documental, com a realização de oficinas pedagógicas na escola selecionada para o estudo, com a coleta de dados nos textos dos alunos. A pesquisa de campo foi realizada em 2020 em uma escola do ensino fundamental da rede estadual situada na região sudeste na cidade de Teresina-PI, com alunos do 8º ano.

Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados foram definidos em função da necessidade de atingir os objetivos específicos desta pesquisa, como segue:

Quadro 1 – Objetivos e procedimentos de coleta de dados

Objetivos	Instrumentos/procedimentos
Levantar os elementos da composição do filme destacados pelos alunos como foco de comentários.	Exibição de um filme escolhido com base nos dados do questionário, com produção de comentários. Uso de um mapa de filme com espaços para anotações dos alunos.
Analisar o desempenho dos alunos do 8º ano na elaboração de argumentos na produção de comentário crítico. Analisar a sequência argumentativa elaborada pelos alunos ao produzirem um comentário crítico.	Produção de comentário a partir de uma proposta de escrita no Facebook.

Fonte: As autoras.

O filme como foco das preferências dos alunos

A fim de levantar os elementos da composição do filme destacados pelos alunos como foco de comentários, o instrumento aplicado foi um mapa de filme com espaços para inserção de comentários. Nesse mapa, foram colocados alguns dados do filme “O Rei Leão”, *remake* em *live-action* lançado em 2019⁴.

4 Esta opção deveu-se ao fato de o filme pertencer ao gênero aventura, citado pelos alunos no questionário de diagnóstico, bem como por ser um clássico da Disney que discute temas



O mapa continha descrição de personagens, temas, cenários e alguns dados do enredo. Com base em seus interesses, os alunos deveriam escolher um ou mais aspectos e tecer um comentário.

O mapa de filme foi postado no grupo da turma no WhatsApp⁵, estipulando-se o prazo de 2 (dois) dias para enviarem a resposta, no formato de PDF ou word, para o número privado da pesquisadora. O *link* do filme foi enviado aos alunos, com antecedência, também no grupo do WhatsApp, para que pudessem assistir pela primeira vez ou novamente (no caso dos que já conheciam o filme). A atividade foi enviada para um total de 11 (onze) alunos, sendo que 10 (dez) devolveram com as respostas.

Com relação aos elementos da composição fílmica destacados pelos alunos como foco de comentários, os dados obtidos estão expostos no quadro 2.

Quadro 2 – Preferências acerca dos elementos da composição fílmica como foco de comentários

ELEMENTOS DA COMPOSIÇÃO FÍLMICA	QUANTIDADE
Dado 1- Introdução do filme	01
Dado 2 – Personagem Simba	03
Dado 3 – Personagem Scar	07
Dado 4 – Tema Amizade	05
Dado 5 – Tema Relação familiar	06
Dado 6 – Cena	02
Dado 7 – Ambiente	04
Dado 8 – Filosofia <i>Hakuna matata</i>	04
Dado 9 – Desenvolvimento do filme	01
Dado 10 – Conclusão do filme	05

Fonte: A pesquisa.

relevantes para o crescimento e aperfeiçoamento do ser humano, mostrando a importância de dois pilares fundamentais: a família e os amigos, com a abordagem de temas como os medos e os desafios da vida, coragem e superação, entres outros. Além disso, trata-se de uma animação hiper-realista, com cenários exuberantes, personagens marcantes, inspirada em um clássico shakespeariano (*Hamlet*, o príncipe da Dinamarca, como apontam Ramos, Meyer e Figueiredo (2013)), tendo marcado a infância de muitos e se mantendo no horizonte de interesses de diversas faixas etárias.

5 Devido ao momento atípico da pandemia COVID-19, a aplicação dos instrumentais de coleta foi feita na modalidade de aulas remotas, na qual as atividades foram desenvolvidas com mediação tecnológica, em sala de aula virtual disponibilizada no aplicativo WhatsApp. Nessa plataforma, é possível criar sala de aula virtual para até 50 participantes, compartilhar apresentações em power point, vídeos e outras apresentações, bem como enviar e receber atividades.



O elemento fílmico *personagem Scar* foi o mais escolhido pelos alunos como foco de comentários, conforme os dados expostos no quadro 03.

Quadro 3 – Comentários acerca do Personagem Scar⁶

<p>Comentário 1 Pior parte do filme, para mim é estressante falar sobre isso. Scar sempre aparentou ser bem egoísta em relação a ser reinado e, destruiu tanto a amizade familiar que ele poderia ter com o seu irmão Mufasa e seu sobrinho e, até serviria como ajuda para o Simba pois ser rei não é uma tarefa fácil.</p>
<p>Comentário 2 Sobre o Scar ele tem as atitudes de um irmão e tio mal e invejoso mais o de 1994 tinha uma fisionomia irônica e sarcástica, o que eu não senti nesse ele aparenta um animal triste e vingativo que mata o irmão e acusa o sobrinho pelo poder.</p>
<p>Comentário 3 Scar foi um dos motivos para Simba fugir. Foi umas das melhores parte do filme.</p>

Fonte: A pesquisa.

Nos posicionamentos referentes ao personagem Scar, nota-se uma insatisfação dos alunos com relação ao comportamento dele. Os comentários contêm críticas ao egoísmo, inveja e o ato de vingança do personagem, demonstrando os autores sentimentos de reprovação e, ao mesmo tempo, lamentando a destruição familiar causada por Scar, o que expressa valores que os alunos cultivam.

De fato, na maioria dos textos, foi observado que o personagem Scar provocou sensações nos alunos reações de rejeição por suas atitudes, principalmente, porque foi cruel para com seu irmão e sobrinho. No comentário 3, o aluno menciona que a fuga de Simba por causa do tio é um dos melhores episódios, o que pode demonstra ser um momento do filme realmente emocionante, prendendo a atenção do telespectador.

O elemento fílmico Tema Relação familiar foi o segundo mais escolhido pelos alunos como foco de comentários, como exposto no quadro 04.

⁶ Optou-se por manter a escrita original dos alunos, visto que, no primeiro momento, o foco estava no conteúdo do dizer, e não na forma. Posteriormente, como previsto no modelo de sequência didática adotado, promoveu-se a revisão e reescrita dos textos (DOLZ, SCHNEWULY, 2004).



Quadro 4 – Comentários acerca do Tema *Relação familiar*

<p>Comentário 1 Eles cuida um do outro, Isso e um familia de verdade o simba ficon muito triste com a morte do pai dele o rei</p>
<p>Comentário 2 E muito lindo a relação de pai e filho, pois o Simba sabendo que desobedeceu seu pai ele fica triste, mais o seu pai não briga com ele, eles apenas conversão e essas foi umas da cenas mais bonitas do filme, e pra terminar eles no final ainda brincam.</p>
<p>Comentário 3 Achei também muito incrível, essa relação que eles têm e mostram, claro que no começo o Simba não foi tão afetuoso com o pai, mas depois ele se expressa mais. Foi bem emocionante digamos</p>

Fonte: A pesquisa.

Nos comentários referentes ao tema *relação familiar*, observa-se o encantamento dos alunos diante do amor e amizade entre Simba e o pai, Mufasa, destacando os valores da família e demonstrando crença na reestruturação familiar, além de se sensibilizarem com a morte do pai de Simba, evidenciando emoções despertadas pelo filme. Percebe-se que o aspecto emotivo está presente em todos os textos, sendo que a relação entre pai e filho provocou sentimentos positivos nos alunos, enquanto a trágica morte do pai do Simba fez emergirem sentimentos negativos.

O interesse por esse tema demonstra que, nessa faixa etária, os alunos estão desenvolvendo um olhar sobre o mundo e suas regras de funcionamento, procurando compreender sentimentos e situações cotidianas, como aponta Napolitano (2019), e refletindo a respeito de suas próprias relações.

Fresquet (2017) afirma que a obra cinematográfica inspira a educação, traz à sala de aula a magia de aprender, às vezes, esquecida, e isso acontece quando o “faz de conta” e a imaginação ocupam lugar privilegiado na construção do conhecimento do aluno. Assim, as crianças e os jovens podem vivenciar, através dessa arte, as relações possíveis entre o real e a imaginação e, nesse processo criativo, aprender de forma mais significativa ao comentar e argumentar sobre temas abordados nos filmes que se relacionam com a sua vida, com o seu dia a dia, provocando reações, como lembranças, reflexões e posicionamentos.

Chiappini (2004) afirma que levar para a sala de aula as novas linguagens que fazem parte do cotidiano dos alunos pode instigar a discussão, o questionamento, a análise dos discursos e contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos educandos. Acrescentamos que estimular a escrita a partir dos elementos fílmicos pode ser bastante produtivo, como se comprovou na pesquisa desenvolvida, já que todos os componentes do filme propostos foram foco de comentários.



Levando-se em conta o que foi observado, constatou-se que elementos da composição fílmica despertam o interesse dos alunos para a produção de comentários, sendo que a obra cinematográfica pode estimular a escrita, tendo em vista que o olhar do aluno é capturado pelas narrativas cinematográficas, motivando-os a se expressarem, a compartilharem experiências e, conseqüentemente, a tecerem comentários. É preciso ressaltar, no entanto, que os alunos expressam mais impressões e emoções nos seus textos, percebendo-se pouca argumentação, o que revela a importância de se organizar um trabalho pedagógico que os faça avançar para a tomada consciente de posições e o uso do raciocínio na defesa dos seus pontos de vista.

Sequência argumentativa: componentes mobilizados pelos alunos nos comentários sobre o filme

A fim de verificar a sequência argumentativa elaborada pelos alunos ao produzirem um comentário crítico, foi aplicada uma atividade de produção de comentário a partir de uma proposta de escrita no Facebook. Eles tiveram o prazo de 2 (dois) para enviarem o texto definitivo, no formato de PDF/word, para o número privado da pesquisadora, sendo que, novamente, dos 11 (onze) participantes, 10 alunos devolveram. Vejamos uma amostra dos textos produzidos (Aluno 1 e Aluno 2):

Aluno 1

O que mais me chamou atenção no filme O Rei Leão foi o cenário hiper – realista, eu pude acreditar em estar a assistindo um documentário do reino animal. Do realismo dos personagens não tem as expressões que eu esperava que tinha no filme, de 1994 as personalidades dos personagens mais claras, e a presença de Mufasa e das hienas que foram pouco mostradas, mas é um filme incrível, gostei muito dessa versão

Nesse texto, o Aluno 1 inicia destacando como aspecto mais interessante o cenário do filme (“hiper-realista”) e já faz uma comparação com um documentário; em seguida, utiliza mais um argumento de comparação entre os filmes de 1994 e 2019, em que apresenta diferenças entre os dois e conclui afirmando que aprovou o segundo.

Nota-se que o texto apresenta os elementos da sequência argumentativa, pois traz dado (aspecto da obra fílmica), argumento (comparação) e conclusão (ponto de vista) (ADAM, 2019). Observa-se que as ideias podem ser mais desenvolvidas para sustentação do posicionamento. A escolha do aspecto do filme cenário/ambiente para a produção desse comentário vai ao encontro dos dados analisados no quadro 2, que mostra o ambiente como um dos elementos fílmicos como mediana escolha para comentários.



Conforme a perspectiva do ISD, o gênero textual é um instrumento para agir em situações de interação social, visto que sua apropriação propicia o desenvolvimento do indivíduo em suas capacidades de agir linguageiro. Uma dessas capacidades é a de agir de modo eficaz em um determinado contexto comunicativo, ou seja, o aprendiz passa a compreender os aspectos pragmáticos da situação: quem diz, como diz, para que diz, para quem diz, instaurando em sua experiência uma sociocognição das relações que se efetivam pela via da linguagem. Nesse sentido, verifica-se que, no texto, há a materialização das intenções comunicativas próprias desse gênero, uma vez que o Aluno 1 expõe sua opinião acerca do objeto em análise, ou seja, há uma correlação do texto produzido com os usos sociais comuns desse gênero.

Aluno 2

O que mais me chamou atenção no filme O Rei Leão foi a amizade de Timão e Pumba. Além deles demonstrarem a lealdade ao rei, também cuidaram de Simba. Eles mostraram que a amizade é sim algo importante e que sempre podemos ajudar uns aos outros.

Observa-se que o Aluno 2 começa destacando o dado (aspecto do filme), que constitui o tema do comentário. A amizade é, pois, um elemento fílmico que atrai os alunos nessa fase da vida, demonstrando compatibilidade com os dados constantes no quadro 2. O excerto evidencia um texto bastante resumido, mas que apresenta o dado (aspecto do filme) presente no primeiro período; em seguida, apresenta argumento por enumeração, ao citar fatos que comprovam a relevância do que está defendendo, e, para finalizar, apresenta a conclusão (ponto de vista) no terceiro período. O texto mostra, assim, que o Aluno 2 conseguiu mobilizar os elementos da sequência argumentativa apresentada por Adam (2019) e, ao argumentar, apresentou passagens do filme em que se comprova a amizade entre Simba, Timão e Pumba, sustentando a tese da importância da amizade na vida das pessoas.

Nos textos, observou-se que os alunos conseguiram mobilizar os elementos da sequência argumentativa mesmo sem ter um conhecimento sistematizado do gênero comentário crítico. Por outro lado, os textos também apresentam fragilidades na constituição dos argumentos, que demanda apresentação e organização das ideias, além de estruturação do raciocínio para a defesa do ponto de vista. Desse modo, pode-se afirmar que, a partir do estudo sistematizado da sequência argumentativa do gênero textual comentário crítico, com investimento em seus diversos componentes, o aluno pode aprimorar o texto argumentativo, usando as estratégias para se posicionar e defender seu ponto de vista.



Conclusão

Tendo em vista a importância de uma escrita eficiente na vida social, para que o sujeito atenda às demandas do dia a dia e se insira nas diferentes esferas, buscou-se, nesta pesquisa, verificar em que aspectos a apreciação de filmes pode contribuir para o aprimoramento das habilidades de escrita argumentativa no gênero comentário crítico, no 8º ano do Ensino Fundamental.

Partindo do pressuposto de que as obras fílmicas estão bastante presentes na vida dos alunos, os quais apreciam assistir a elas, procurou-se articular a leitura fílmica com a produção do gênero comentário crítico para incentivar a escrita, visto que trazer novas linguagens para o universo escolar possibilita um diálogo mais vivo com os alunos e pode instigar a discussão e contribuir para o aprimoramento dos textos argumentativos.

Os dados obtidos na primeira etapa do estudo mostraram uma boa receptividade dos alunos quanto ao filme ser trabalhado como material didático na escola e também um engajamento na atividade da leitura fílmica, portanto estima-se que o trabalho com o filme em sala de aula será positivo por ser uma prática já presente no dia a dia dos alunos e que eles gostam. A investigação permitiu demonstrar ainda que, por serem os filmes acessíveis aos alunos e promoverem boas experiências, podem despertar o interesse pela leitura e a escrita posto que a narrativa cinematográfica fascina os alunos, motivando a expressão de ideias, posicionamento, sentimentos, planos etc.

Quanto ao gênero comentário crítico, a pesquisa mostrou que os alunos conhecem esse gênero, provavelmente, devido ao acesso às redes sociais, mas de forma elementar, sendo necessário um estudo sistematizado do gênero para o desenvolvimento das estratégias para a elaboração dos comentários críticos. A partir das análises dos primeiros comentários críticos produzidos pelos alunos, constatou-se que o agir linguageiro no comentário crítico (aquele que o aluno diz no texto) se configura com o que é típico desse gênero, uma vez que a maioria se posicionou acerca do objeto analisado (filme O Rei Leão), procurando argumentar para sustentar seu ponto de vista.

As hipóteses levantadas antes da pesquisa foram, pois, corroboradas à medida que as atividades desenvolvidas revelaram que a obra fílmica pode ser usada como estratégia didática para a produção do comentário crítico, porque a narrativa cinematográfica captura o olhar dos alunos, e os elementos fílmicos despertam o interesse e os motivam a expressar pensamentos, ideias e a se posicionar, argumentando, sobre o objeto.



Referências

ADAM, Jean-Michel. **Textos: tipos e protótipos**. Tradução: Mônica Magalhães Cavalcante. São Paulo: Contexto, 2019.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educa, 1999.

CHIAPPINI, Lígia. A circulação dos textos na escola -2. *In*: CHIAPPINI, Lígia (org.). **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 9-16.

COSTA, Iara Bemquerer; FOLTRAN, Maria José. **A tessitura da escrita**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHENEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. *In*: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.



GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOCELLIN, Renato. **História e cinema: educação para as mídias**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

RAMOS, Elizabeth; MEYER, Poema Quesado Valente; FIGUEIREDO, Manoela Sarubbi Henares. Hamlet passeia na savana. **Literartes**, n. 2, p. 23-39, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e cols. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Glaís Soares Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004. p. 19-34.

SILVA, Salete Therezinha de Almeida. A linguagem cinematográfica na escola: uma leitura d'O Rei Leão-2. *In*: CHIAPPINI, Lúgia (org.). **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 81-108.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro *et al.* **A juventude vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.



A CRIAÇÃO CINEMATOGRAFICA: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO ENSINO REMOTO

Marise Berta de Souza

Nádia Pires Alves

Poliana Deusa Almeida Cordeiro de Jesus

DOI: 10.29327/556201.1-2

Introdução

Paulo Freire em um chamado aos educadores escreveu: “[...] ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem, de denunciar e anunciar [...]” (FREIRE, 1988, p. 101). A perspectiva freiriana de uma educação transformadora e para a liberdade deve ser reafirmada cotidianamente como princípios fundamentais na busca ativa por um futuro melhor. A escola precisa ser um espaço criativo e reflexivo, pautado pela postura aberta em um ambiente favorável à produção de conhecimento, assumindo uma prática orientada pela curiosidade do educando.

No contexto do ensino remoto emergencial, devido à pandemia da covid-19, são inúmeros os desafios educacionais que precisaram ser contornados, além daqueles que já existiam. Esse período, especialmente, ratificou a importância da promoção de um momento para compartilhamento de relatos e sensações a partir da realidade vivenciada pelos estudantes. As reflexões apresentadas nesse texto foram fomentadas pelas experiências no Laboratório de Cinema do Colégio Alberto Valença/CINEAV, situado no bairro São Gonçalo do Retiro, em Salvador, Bahia, que corresponde a uma disciplina eletiva do Ensino Médio e tem como objetivo a mobilização dos alunos para criação artística através da linguagem cinematográfica.

Neste artigo, faremos algumas análises sobre o estímulo à criatividade e as influências do contexto pandêmico nos projetos desenvolvidos na escola. Por fim, teceremos alguns comentários sobre uma animação em *stop motion* produzida por um aluno do CINEAV, dialogando com os temas propostos ao longo do texto. Partimos da compreensão do cinema não só como ferramenta pedagógica, mas também como um mecanismo capaz de produzir saberes.



O estímulo à criação cinematográfica no ambiente escolar

A educação é um processo contínuo de averiguação, observação e compartilhamento de informações sobre a realidade, então, para o enfrentamento dos desafios que são apresentados é importante não desviar dos aspectos que estão sendo vivenciados pela comunidade. Segundo John Dewey, a escola deve basear-se em experiências na realização dos seus fins para o indivíduo, bem como, para a sociedade. É fundamental para o aprendizado utilizar diferentes realidades sociais, culturais e econômicas, interligando os saberes da vida na resolução de problemas (DEWEY, 1979).

Dewey defende uma educação por si mesma, mas criticamente interpretada, dando ênfase à experimentação, liberdade e motivação. Uma aprendizagem significativa, que o aluno aprende o que vive e vive o que aprende, por meio do mundo. Nessa direção, as palavras de Dewey reforçam essa premissa: “[...] dei como aceito o princípio de que educação, para realizar os seus fins, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, deve basear-se em experiência – que é sempre a experiência atual de vida de algum indivíduo” (DEWEY, 1979, p. 95). A partir das vivências dos estudantes é possível extrair reflexões e aspectos subjetivos que se relacionam às aprendizagens de diversas áreas de conhecimento.

Fayga Ostrower, afirma que a natureza criativa do indivíduo se realiza a partir do seu contexto, cujas necessidades e valorações se adaptam às importâncias da vida. Estabelecemos relações entre os acontecimentos e tudo que ocorre ao nosso redor, a partir de um sentido individual. Vinculamos as necessidades a nós mesmos sem nos darmos conta, mesmo que não haja lógica, tentando projetar nossa ordem interior. São os nossos desejos, inquietações e expectativas que nos orientam a buscar significados, onde reside uma profunda motivação que estimula a criação (OSTROWER, 1987).

Como aponta Ostrower, criar, corresponde a aspectos expressivos de um desenvolvimento interior, refletindo processos de crescimento e de maturação, baseado na espontaneidade e liberdade. “O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender, e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar” (OSTROWER, 1987, p.09). A arte aparece como estímulo aos processos criativos, que precisam ser tratados como um fazer interligado ao viver próprio da condição de ser humano, constituído pelos próprios objetivos.

Ao assistir um filme, diversas faculdades como atenção, memória e criatividade são ativadas, especialmente no exercício de imaginar a própria autoria diante das imagens pensando novas possibilidades de produção e desenvolvendo a criticidade. Adriana Fresquet expõe a recomendação do cineasta Alain Bergala de que para propiciar um clima de autonomia, por parte



de quem aprende, deve-se modificar a “explicação” pela “exposição” dos filmes. O professor/mediador será o responsável por aguçar a observação das sutilezas, descentralizando a sua figura central do processo de aprendizagem, ficando na mesma condição e direção do aluno. A mediação cultural no ambiente escolar pode ser uma ferramenta capaz de reconfigurar as estruturas tradicionais da educação formal (FRESQUET, 2013).

Sobre a relação entre cinema e educação Fresquet afirma:

Nossa experiência nos revela que a potência da zona de fronteira entre o cinema e a educação é pedagógica, estética e politicamente fértil para aprofundar o conhecimento de si e do mundo. Quando isso acontece no espaço escolar, a possibilidade de desestabilizar certezas e questionar valores se torna uma experiência de ver e rever o mundo e o que temos aprendido nele. A lente da câmera parece circunscrever e recortar aquilo que desejamos conhecer, marcada pelo ritmo do tempo (FRESQUET, 2013, p.123).

A linguagem cinematográfica proporciona constantemente uma reeducação do olhar e uma comunicação de sensibilidades. Fresquet ressalta que o cinema possibilita uma relação de alteridade nos fazendo olhar nos olhos do outro e enxergar a nós mesmos. Ou seja, fazer cinema é voltar-se, a partir de vários pontos de vista, para o outro e para si mesmo. Segundo a autora, “olhar através da câmera, registrar esse olhar, quiçá nos faça desaprender que o mundo é como está e que outros modos de ser e estar no mundo sejam possíveis” (FRESQUET, 2013, p. 99). Fresquet responde à questão de o porquê criar escolas de cinema em escolas públicas considerando esse espaço importante para cultivar os sonhos das crianças, alimentar a imaginação e a irracionalidade. Assistir e fazer andam juntos no ensino da linguagem cinematográfica, pois o prazer e as sensações despertadas por uma obra são o principal motor para a produção. Portanto, é muito importante que o aluno passe por todas as funções da produção (roteiro, filmagem, direção, produção etc.) para que tenha contato com todo o processo.

Bergala, partindo de algumas reflexões do cineasta Jean Luc-Godard, chegou a premissa de que: “a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso” (BERGALA, 2008, p. 31). Entendendo a experiência como caráter fundamental na arte, sua pedagogia da criação vem sendo refletida e difundida, da qual podemos extrair alguns componentes fundamentais do gesto de criação cinematográfica: a eleição, a disposição e o ataque. O autor faz uma crítica à tradição pedagógica conteudista, que utiliza o cinema em sala de aula apenas como ferramenta para abordar os temas de suas disciplinas.



Portanto, os professores atuam como mediadores de experiências que incitam a autonomia e o engajamento dos alunos a partir do cinema. Voltando-se para os aspectos de produção, não com o objetivo de transmitir um saber técnico, mas de trabalhar a imaginação com sons, imagens e narrativas. A partir dessa liberdade criativa, fundamentada em conceitos próprios da linguagem e da história do audiovisual, nos aproximaremos da potência do cinema como reconfiguração e multiplicidade de formas de ver/estar no mundo.

Atividades escolares em tempos pandêmicos

No final de 2019 e início de 2020, o mundo estava atento às notícias em canais de TV e da internet sobre um vírus identificado na cidade chinesa de Whuan, que havia se propagado vertiginosamente e provocado sintomas de pneumonia em milhares de pessoas. O vírus, até então desconhecido, foi nomeado mais tarde como covid-19. O hospital *Huoshensha*, com capacidade de mil leitos, foi construído em tempo recorde e logo já havia a necessidade da construção de outro hospital com mais mil e quinhentos leitos. Os números superlativos de infectados, internados e mortes que iam aumentando num curto espaço de tempo fez com que a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizasse esse aumento, no dia 30 de janeiro, como uma Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional – ESPII (MARQUES, 2020). Marques explica que:

Desde então, a vida em praticamente todo o planeta foi alterada: o ritmo urbano se transformou, ruas e lugares de encontro público se esvaziaram, aulas e diversas atividades foram suspensas, o comércio fechou as portas, pessoas se viram sem trabalho do dia para a noite. No mercado financeiro, as bolsas derreteram com o horizonte de crise econômica projetado e embates entre autoridades do governo e da saúde pública foram expostos aos holofotes. No campo político, as divergências foram reforçadas, esgarçando ainda mais os laços de convivência pública e colocando em evidência o já roto tecido social brasileiro (MARQUES, 2020, p. 227).

Em fevereiro, a covid-19 já estava presente nos cinco continentes. No Brasil, os primeiros casos importados passaram a ser confirmados (MARQUES, 2020). O fechamento das fronteiras, o uso obrigatório de máscaras e o isolamento social, foram algumas medidas tomadas pelos países para diminuir a propagação do vírus. Em paralelo a isso, cientistas de diferentes regiões do mundo voltavam-se para o trabalho de compreensão sobre como o novo coronavírus se manifesta, quais seriam as melhores maneiras de prevenção e pesquisas para tratamentos e imunização.

Esse cenário impactou diretamente a maioria dos setores sociais. No que diz respeito ao campo educacional, no estado da Bahia, as aulas foram suspensas a partir de 17 de março de 2020 tanto na rede pública como na privada



(ALVES, 2020). Seria preciso viabilizar o ensino de forma emergencial através de procedimentos que mantivessem a preservação do direito de acesso ao conhecimento. Diferente da rede privada, que já havia dado prosseguimento ao ano letivo em 2020 de forma remota, a rede de ensino estadual da Bahia, retomou as aulas apenas no primeiro semestre de 2021.

A rede pública passou a adotar o sistema remoto emergencial de aulas, a partir de grupos de mensagens instantâneas, plataformas utilizadas para o ensino a distância com recursos audiovisuais e distribuição de apostilas/atividades impressas para os estudantes sem conectividade. As tecnologias de comunicação comumente utilizadas pelas crianças e adolescentes como entretenimento passam a ser um instrumento para a educação formal por meio do ensino remoto. Há inúmeros desafios que vêm sendo enfrentados há anos pelos setores da educação que estão sendo acentuados neste momento; como a acessibilidade aos aparatos tecnológicos, tanto por parte dos estudantes quanto dos professores; falta de conexão com a internet e inexperiência dos professores para o planejamento de aulas remotas. Alves comenta que “o processo que deveria ser prazeroso e rico, torna-se estressante, desgastante e frustrante para os sujeitos do processo de ensinar e aprender, incluindo nessa situação singular, os seus pais” (ALVES, 2020, p. 360).

Alves também aponta algumas dificuldades que a fazem considerar um equívoco a Educação Remota na rede pública da Bahia, visto que há muitos estudantes das classes mais baixas sem acesso a tecnologias digitais, sem espaço adequado para estudo, com dificuldades para o uso de plataformas onde ocorrem os encontros virtuais, como o Google Meet, Classroom, Zoom, entre outros. É um momento em que pais, professores e estudantes estão estressados, sobrecarregados e esgotados mentalmente.

Para driblar os desafios, torna-se importante propor atividades com a consciência do contexto social que está sendo vivenciado, fazendo o processo de ensino e aprendizagem ser o mais tranquilo, leve e atrativo possível. Ao questionar como engajar os estudantes, Alves responde que: “As atividades devem desafiar os alunos para que possam criar, se autorizar, participar e interagir com seus professores e pares, pensando e discutindo o momento que estão vivendo, escutando-os” (ALVES, 2020, p. 360). A partir de tudo que estamos vivenciando durante a pandemia, é imprescindível que haja o debate sobre o processo educacional durante e após a covid-19 e o uso das tecnologias digitais.

No primeiro semestre de ensino remoto emergencial, utilizamos as plataformas Google Meet, Classroom e WhatsApp como ferramentas de comunicação e aprendizagem. Percebemos a baixa frequência dos alunos e a



dificuldade em lidar com a grande quantidade de atividades que estavam sendo propostas pelos professores de outras disciplinas. Além disso, frequentemente tínhamos problemas de conexão e os alunos geralmente não ligam as câmeras, pois costumam interagir apenas com o áudio. Buscamos estimular a participação dos alunos fazendo perguntas constantemente sobre temas cotidianos promovendo um espaço aberto para a escuta e conversa. Desse momento surgem muitos relatos, compartilhamento de afetos, memórias e sentimentos que emergem no contexto social que vivenciamos. A arte, especialmente a criação cinematográfica, portanto, configura-se como um estímulo sensível, criativo e uma via de expressão para os jovens estudantes. De acordo com Lia Calabre:

[...]-, a música, o teatro, a literatura, a arte em geral, foram saudadas como canais de escape fundamentais da solidão, como alimento da alma, como alento e esperança de tempos e vidas sãs. Seja através de suportes já consagrados, como os livros impressos, os CD de música, seja através da internet em um volume muito maior, ou ainda nas janelas e varandas das casas, por todo mundo, temos assistido à ampliação do consumo de produtos culturais, da valorização da cultura e do uso do tempo diário com atividades de arte e cultura (CALABRE, 2020, p.11).

Logo, é preciso reinventar-se para conseguir motivar os alunos e, uma vez que eles participem das atividades de forma engajada e propositiva, oferecer também alguns instrumentos que favoreçam um pensamento crítico-reflexivo, bem como para imaginação e sensibilidade.

Análise da animação produzida no CINEAV

O Colégio Estadual Alberto Valença passou por um processo de flexibilização curricular iniciado em 2020 com a oferta de disciplinas eletivas para estudantes do Ensino Médio e com essa demanda, foi criado o Laboratório de Cinema/CINEAV. Projetamos um espaço que estimulasse a autonomia e experiência criativa com o audiovisual a partir da contextualização histórica do cinema, da exibição de filmes e da prática de exercícios com alguns equipamentos disponíveis na escola. Contudo, o surgimento da pandemia adiou o início das atividades presenciais do Laboratório, fazendo com que nossos primeiros encontros fossem por meio das plataformas digitais e que as experiências fossem individuais devido ao isolamento social.

Uma das atividades propostas no CINEAV, após a retomada das aulas no ensino remoto emergencial de 2021, foi a criação de uma animação em stop motion, utilizando o próprio aparelho smartphone para produzir as fotografias a partir de objetos presentes no cotidiano dos estudantes. Segundo Deccache-Maia e Graça, na técnica do stop motion consiste em capturar imagens através de um equipamento fotográfico que dão a ilusão de movimento ao serem exibidas



em sequência. É um processo lento e trabalhoso, pois um objeto precisa ser fotografado diversas vezes com leves mudanças em sua posição, porém o resultado fica muito interessante (DECCACHE-MAIA, 2014).

No exercício proposto os alunos ficaram livres para utilizar qualquer tipo de objeto para criar sua animação como marionetes, brinquedos, desenhos, massa de modelar ou utensílios domésticos. Num primeiro momento, foi explicado o conceito do *stop motion* através de um breve histórico da animação, utilizando uma apostila, um vídeo informativo encontrado na internet e a troca de informações sobre o tema. Em seguida, vimos alguns exemplos no canal do youtube do Festival do Minuto, onde existe uma *playlist* com vídeos utilizando essa técnica. Via plataforma Google Meet conversamos sobre desenhos animados em *stop motion* e uso dessa ferramenta na elaboração de efeitos especiais no cinema.

Não propusemos um tema central para as animações com o objetivo de não delimitar o imaginário dos estudantes, mas sim, analisar o processo criativo deles a partir de elementos disponíveis em suas casas. Foram produzidos trabalhos muito interessantes através de desenhos, objetos e até com crianças, provavelmente seus irmãos mais novos, o que nos remete ao prazer e ludicidade na realização da atividade. Buscamos despertar o interesse dos alunos em experimentar a técnica, pois como afirma Freire: “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 1996, p. 45).

A animação que abordaremos foi produzida pelo estudante Jorge Luiz (JUNIOR, 2021), tomada como referência para uma análise mais detalhada do seu percurso criativo e algumas leituras possíveis. Na produção foram utilizados dois carrinhos de brinquedo, seus livros didáticos, uma caixa com giz de cera, uma fita isolante e um pedaço de barbante. Objetos presentes no cotidiano do estudante foram ressignificados em seu processo criativo e incorporados ao universo da corrida.

No vídeo, vemos dois carrinhos posicionados em cima de um livro de Arte - a linha de largada. Nos primeiros segundos os carros são mostrados através de diferentes ângulos e, ao mesmo tempo, aparece na tela a contagem regressiva para o início da corrida. Ao sinal de partida, a imagem de labaredas de fogo surge na tela e os carrinhos começam a percorrer uma estrada composta por livros didáticos de diferentes disciplinas dispostos no chão. A estrada é sinuosa e a disputa é acirrada. Ora o carro amarelo está na frente, ora o verde, parecendo em certos momentos que um deles está impedindo o outro de seguir a corrida ou tentando jogá-lo para fora da pista. Nesse momento, as imagens



são feitas em câmera alta, a uma certa distância, sendo possível enquadrar um número maior de elementos. No final da estrada, os carros passam por um túnel construído a partir de dois livros apoiados e vão para uma nova fase em que precisam desviar de obstáculos. Bastonetes de giz de cera espalhados no chão dificultam a passagem, fazendo os competidores contornarem. O carro verde pula uma rampa, feita com a caixa de giz de cera e uma pedra. O barbante que faz o carro “voar” na tela fica visível, mas apenas para os observadores mais atentos. Os carrinhos cruzam a linha de chegada ao mesmo tempo, se viram para câmera para um enquadramento final e várias onomatopeias surgem na tela finalizando o vídeo.

Essa animação, aparentemente simples, nos despertou algumas reflexões que geraram novas leituras, relações e analogias com o contexto social que estamos vivenciando. A jornada escolar durante o período pandêmico pode ser entendida como uma corrida onde os procedimentos estão sendo feitos de maneira acelerada. Segundo o Protocolo da Educação, este ano teremos o *continuum* curricular, atendendo a carga horária para dois anos letivos, 2020 e 2021, que serão concluídos até o dia 29 de dezembro (BAHIA, 2021). Alunos, professores, funcionários da escola, gestores, todos estão sobrecarregados.

Os dois carrinhos são os personagens que percorrem a trilha. Podemos associar aos papéis do professor e do aluno que, juntos, estão enfrentando os novos desafios e contornando os obstáculos do ensino remoto. Trata-se de um sistema de ensino e aprendizagem novo, onde todos precisaram passar por um período de adaptação e estabelecer uma relação de cooperação, cuidado e empatia. Tanto os alunos quanto os professores estão tendo dificuldades e, por vezes, há um atrito na relação pela dificuldade de comunicação ou falta de familiaridade com as ferramentas, contudo, no final os obstáculos são superados e os dois cruzam a linha de chegada.

O livro de Arte é o ponto de partida. Ali começa a aventura e o percurso cheio de desafios. A simples e talvez aleatória decisão promove algumas reflexões sobre o lugar da Arte na educação formal e no que diz respeito às atividades artísticas desenvolvidas no contexto escolar pandêmico. Consideramos que a experimentação artística na escola contribui para o estímulo do olhar sensível, criativo e interrogativo de crianças e adolescentes. Na criação cinematográfica, em especial, produzem narrativas e imagens que expressam muitas informações sobre eles.

Fresquet explica que as experiências se multiplicam na relação entre cinema e educação, pois através do gesto de criação, surgem novas relações com as coisas, pessoas e lugares. Segundo a autora: “De fato, o cinema nos



oferece a janela pela qual podemos nos assomar ao mundo pra ver o que está lá fora [...]” e complementa que “ao mesmo tempo, essa janela vira espelho e nos permite fazer longas viagens para o interior” (FRESQUET, 2013, p. 20).

Durante o ensino remoto é importante formular atividades práticas que promovam o protagonismo e desperte a participação desses jovens de forma dinâmica, interdisciplinar, experimental e sensível. É importante oportunizar aos alunos práticas associadas à realidade social que estão inseridos, permitindo que eles produzam conhecimento, criem e empreendam projetos.

Bergala, no tópico “Por que e para quem filmamos?”, explica que a escola é um espaço de socialização e trocas, e que a partir dessa premissa alguns perigos podem aparecer. O filme realizado em situação escolar deve ter como objetivo principal a experiência insubstituível do ato de criação e não como apenas um produto para seduzir os pais dos alunos nos eventos escolares. Ainda que em uma produção modesta, o engajamento, a escolha e a inventividade deverão ser mobilizados nos estudantes para que a atividade tenha êxito (BERGALA, 2008).

A animação produzida pelo estudante Jorge Luiz chama atenção também pelo uso de objetos do cotidiano. Devido ao isolamento social ficamos mais tempo em nossas casas e os elementos do processo criativo do estudante resultaram no improviso de materiais, na ressignificação, suscitando sua inventividade e o engajamento em realizar fotografias variadas e possíveis ao seu alcance para a animação.

Considerações finais

Atualmente, o cinema tem sido uma linguagem que vem despertando cada vez mais interesse nos jovens e que dialoga com outras artes e áreas de conhecimento. Acreditamos que as experiências proporcionadas pelo CINEAV podem mobilizar um olhar estético e reflexivo mais apurado nos estudantes para os elementos e para realidade que está a sua volta. É dessa maneira, que o CINEAV, propõe um dispositivo que atravessa a sensibilização, a aprendizagem, o ver e o fazer imagens, despertando o desejo de criar uma representação do mundo para melhor conhecê-lo. A experiência convocada pelo cinema é fundamental para o conhecimento do mundo, das culturas e das artes.

No contexto do ensino remoto emergencial, o formato de oficina é utilizado para estimular o protagonismo dos estudantes. Os momentos dedicados à conversa são tão importantes quanto as atividades desenvolvidas porque fazem parte do processo de escuta e compartilhamento de sentimentos necessários em tempos pandêmicos e de adaptação a um novo sistema de ensino. A criação cinematográfica num formato de laboratório escolar pode contribuir para



troca de saberes entre o coletivo, estabelecendo um espaço democrático de inquietação e atração, importantes para mobilização através das plataformas virtuais de ensino e aprendizagem.

Ao analisarmos a animação criada em uma das atividades do CINEAV, nos damos conta que a potência da construção do fazer cinematográfica não depende necessariamente de recursos tecnológicos de última geração, mas sim, da mente criativa que está por trás da produção. Percebemos que os estudantes quando são provocados e estimulados a criar sentem-se envolvidos, aderem ao projeto e promovem um estado de encantamento que alimenta a alma. Entre encontros, conversas e debates fomos instados a refletir, atravessados por suas leituras e percepções de mundo. Chegamos juntos a espaços de compreensão e sensação alargados, em processo contínuo de transformação.

Referências

ALVES, L. ALVES, L. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade.** Educação, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 348–365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BAHIA. **Protocolo da Educação para o ano letivo 2020/2021.** Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Protocolo-Educacao-Ano-Letivo.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.** Rio de Janeiro: Booklink, Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.

CALABRE, L. A arte e a cultura em tempos de pandemia: os vários vírus que nos assolam. **Revista Extraprensa**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 7-21, 2020. DOI: 10.11606/extraprensa2020.170903. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/170903>. Acesso em: 29 jun. 2021.

DECCACHE-MAIA, Eline; GRAÇA, Ricardo. **Animação Stop Motion: experimentando a arte em sala de aula.** Edição? Rio de Janeiro: Publit, 2014.

DEWEY, Jonh. **Experiência e Educação.** 3 ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O Educador vida e morte.** Edição? Rio de Janeiro: Graal, 1988.



-----**Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Edição? São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação:** reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Edição? Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

JUNIOR, Jorge Luiz Silva Santos. **Uma das experiências de stop motion produzida no nosso Laboratório de Cinema do Colégio Estadual Alberto Valença/ CINEAV.** Salvador, 19 maio 2021. Instagram: @cine.av. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CPEo7zVDqbu/> . Acesso em: 29 jun. 2021.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

MARQUES, Rita de Cássia; SILVEIRA, Anny Jackeline Torres; PIMENTA, Denise Nacif. A pandemia de Covid-19: intersecções e desafios para a História da Saúde e do Tempo Presente. In: REIS, Tiago Siqueira et al (Orgs.). **Coleção História do Tempo Presente, Volume 3.** 3ed. Roraima: Editora UFRR, 2020, v. 3, p. 1-314.





PARTE II

RESULTADOS DE PESQUISAS COM FOCO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL



ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA CONSTRUÇÃO DE FILMES EM STOP MOTION POR IDOSOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Bruna Kin Slodkowski
Leticia Rocha Machado
Patricia Alejandra Behar
DOI: 10.29327/556201.1-3

Introdução

O presente relato de experiência tem como objetivo identificar estratégias pedagógicas para a construção de filmes em *Stop Motion* por idosos. No cenário brasileiro os dados demográficos vêm se modificando em função do aumento de pessoas mais velhas. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020), a partir de 2025, o Brasil será o sexto país do mundo com maior número de idosos na sua população. Logo, observa-se um desafio associado a este processo de aumento da longevidade: a manutenção da qualidade de vida frente à diminuição da independência. O envelhecimento ativo ultrapassa a concepção de bem-estar como ausência de doenças, pois os idosos buscam se adaptar às mudanças para se manter ativos (ANTUNES, 2015; OSÓRIO *et al.*, 2007). Nesse viés, uma parcela de seniores¹ demonstram interesse em dar continuidade em sua aprendizagem, principalmente sobre temas atuais como as tecnologias digitais (TD)². Portanto, a pesquisa surgiu a partir desse interesse acerca da produção de conteúdos autorais no formato audiovisual, especificamente pelos idosos que já participaram de cursos na Unidade de Inclusão Digital de Idosos (UNIDI) da Universidade Federal do Rio

1 Conforme o dicionário on-line Michaelis a etimologia do termo seniores têm origem latina e pode ser utilizada como sinônimo de idoso. Em relação terminologia no singular é adequado o uso de sênior. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=s%C3%AAnior>. Acesso em: 03 abril 2021.

2 Tecnologia digital (TD) é definida como um processo de digitalização da informação, isto é, transformação digital de sinais em um código binário, ou também chamado de bits, resultantes da combinação dos dígitos 0 e 1. Este processo permitiu que diversas quantidades de informações sejam compactadas em dispositivos de armazenamento, como smartphones e tablets, que podem ser transportados com facilidade. Disponível em: <https://www.encyclopedia.com/history/dictionaries-thesauruses-pictures-and-pressreleases/digital-technology>. Acesso em: 19 jul. 2021.



Grande do Sul (UFRGS). A UNIDI oferta cursos e realiza pesquisas desde 2009, contemplando mais de 200 idosos, sendo possível verificar os interesses dos participantes em aprender sobre as TD.

Os cursos de inclusão digital de idosos constituem-se como uma possibilidade para o aprendizado dessas tecnologias e, sobretudo, para promover a inserção nesse contexto digitalmente ativo. Machado et al. (2020) explicitam que a inclusão digital pode se apresentar como uma possibilidade de aprendizagem para os mais velhos e exploração da criatividade. Além disso, as pesquisadoras destacam que a inclusão digital também pode propiciar o desenvolvimento da autoria digital de idosos na produção de vídeos.

Já a técnica de *Stop Motion* foi selecionada por ser uma possibilidade de instigar a Autoria Digital do sênior através de reflexões e expressões criativas. Para tanto, a metodologia é de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, sendo exploratória do tipo estudo de caso. Na criação de filmes existem diferentes técnicas que podem ser utilizadas, desde documentários, jornalismo, novelas, *Stop Motion* etc. O *Stop Motion* caracteriza-se por ser uma técnica de animação que usa uma sequência de fotos de um ponto, geralmente de um objeto inanimado, sofrendo mudanças leves de lugar para gerar movimento. É versátil no modo de fazer as animações possibilitando a reflexão e contação de histórias de vida de modo artesanal e criativo (RODRIGUES, 2019).

Portanto, o *Stop Motion* é um formato que pode instigar a Autoria Digital de idosos e, assim, oportunizar que se sintam incluídos na sociedade digital por construírem competências digitais necessárias para atuar neste meio. No entanto, é necessário desenvolver estratégias pedagógicas condizentes e que propiciem a autoria desse público.

A definição de estratégias pedagógicas (EP) utilizada será de Amaral (2017), Barvinski (2020) e Behar et al (2019) que consideram as EP um conjunto de ações, técnicas, métodos e recursos que mobilizados, com base em uma teoria educacional, pode auxiliar na construção de práticas pedagógicas condizentes com o perfil do público.

Assim, considerando a produção de filmes em *Stop Motion* por idosos, a educação pode fomentar a qualidade de vida, por meio de criações autorais, que despertem o interesse, estimulem a criatividade e oportunizem a construção de novos conhecimentos. Desta forma, o estudo apresenta na seção “Filme em *Stop Motion*: autoria e idosos” as potencialidades e fragilidades na criação autoral em *Stop Motion* por este público. Já na seção “Metodologia” são explicitadas as técnicas e instrumentos para coleta e análise dos dados desta pesquisa,



seguindo da seção “Resultados do relato de experiência” com as principais evidências encontradas na trajetória. Por fim, na seção “Considerações finais” são apresentadas as conclusões do estudo.

Filmes em *Stop Motion*: a autoria e os idosos

A ampliação no acesso às tecnologias digitais trouxe significativas transformações tecnológicas acerca da configuração de um perfil societário ativo. No entanto, nota-se que elas possibilitaram uma aproximação entre as pessoas e foram utilizadas para comunicação, entretenimento e também nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse viés, uma plataforma que conecta e possibilita trocas de vivências, aprendizagens é o *YouTube*³ no qual os idosos também são criadores de conteúdos digitais, isto é, *YouTubers*, abordando vários assuntos como beleza, relacionamentos, deficiências e entre outros. Allocca (2019) afirma que o *YouTube* oportuniza a criatividade no qual o importante não é o conteúdo em si, mas principalmente, o protagonismo das pessoas.

No entanto, para que a audiência se mantenha alta nos canais do *YouTube*, muitas técnicas são utilizadas, não apenas narrativas, mas documentários, jornalismo, telenovela, paródia e, também, o *Stop Motion*. O filme em *Stop Motion* é entendido como uma linguagem que propicia ao estudante expressar seus pensamentos, sentimentos, leitura de mundo com o objetivo de contar uma história e envolver o espectador. Em vista disso, a produção de filmes em *Stop Motion* pode ser uma possibilidade de instigar Autoria Digital de idosos em um processo que pode oportunizar reflexões, uma forma criativa de expressão e de autonomia.

Na animação em *Stop Motion* se utiliza três etapas: pré-produção, produção e pós-produção. Na pré-produção é criado o roteiro e/ou *storyboard* do filme. Em seguida, na produção ocorre a construção das cenas o que requer a criação dos personagens, cenários e realizar a sequência de fotos. Por último, a pós-produção, é o momento da edição no qual as fotos são colocadas em um *software* ou aplicativo para gerar o movimento, basicamente, é o momento de “dar vida” aos personagens. Em suma, a técnica caracteriza-se por utilizar uma sequência de fotos de um ponto, geralmente de um objeto inanimado, sofrendo mudanças leves de lugar para gerar movimento. Nessa perspectiva, Simão (2012, p.9) conceitua a animação em *Stop Motion* como “[...] a arte em movimento, a expressão criativa e dinâmica de um universo próprio gerando vida através da ilusão, ela nos leva pra um outro mundo no qual os sonhos se tornam realidade”.

3 Disponível em: <https://www.youtube.com/>



No contexto educacional, o *Stop Motion* ultrapassa a ilustração e atua como “[...] estimulador da criatividade, da interação, e da construção do próprio saber, envolvendo a realização de um trabalho autoral de animação por parte dos estudantes (RODRIGUES 2019, p.266)”. Dessa forma, caracteriza-se por ser uma ferramenta pedagógica capaz de instigar a criatividade, desenvolver a autonomia e capacidade de raciocínio crítico dos alunos (RODRIGUES, 2018).

Portanto, uma das possibilidades para os idosos iniciarem o uso das TD e a criação de filmes em *Stop Motion* é frequentando cursos de inclusão digital, pois a educação, aliada às tecnologias digitais, pode ser uma possibilidade de aprimorar a qualidade de vida (MACHADO, 2019). Para os idosos, a qualidade de vida está relacionada com a manutenção da autonomia que proporciona a preservação das habilidades cognitivas e estimula o desenvolvimento da saúde física, mental e o aumento do vínculo social dos idosos (VELHO, HERÉDIA, 2020; LEITE, KANIKADAN, 2018).

Nesse sentido, acredita-se que o *Stop Motion* propicia uma aprendizagem com autoria na qual pressupõe um sistema centrado no estudante e alinhado com pedagogias participativas autorais (DEMO, 2015). Santos (2018) elucida a relevância para os estudantes da inversão do papel de espectador para narrador que produz uma história com uma câmera, visto que oportuniza em alguma medida, conhecer como as histórias são feitas nessa linguagem. A criação de filmes em *Stop Motion*, pode ser uma ferramenta pedagógica ou estratégia para promover a aprendizagem significativa (RODRIGUES, 2018; RODRIGUES, 2019; PAULA *et al.*, 2017). Desta forma, o *Stop Motion* pode ser uma excelente prática pedagógica para ser desenvolvido em cursos de inclusão digital, sendo necessário criar estratégias adequadas para tal perspectiva. As EP podem ser definidas como “[...] ações e as formas para se alcançar uma finalidade voltada à educação” (AMARAL, 2017, p.12-13).

Logo, neste estudo, o uso desta técnica se caracteriza como uma ferramenta e estratégia pedagógica para a construção da competência de autoria digital e, por isso, pode possibilitar a inclusão digital dos seniores.

Metodologia

A metodologia caracteriza-se como qualitativa, de natureza aplicada, sendo exploratória do tipo estudo de caso. A pesquisa qualitativa, oportuniza que se empoderem os sujeitos para compartilharem suas experiências e histórias (CRESWELL, 2014). Nessa perspectiva, escolheu-se este tipo de abordagem, visto que envolve o aprofundamento a partir das experiências tecnológicas do público-alvo.



O estudo de caso visa realizar uma investigação capaz de ser abrangente em um contexto da vida real, permitindo buscar com profundidade as singularidades dentro do grupo (YIN, 2015). O relato de experiência foi realizado com alunos idosos em um curso à distância ofertado gratuitamente, em 2021, pela UNIDI da UFRGS. Nesse sentido, o público-alvo deveria atender os seguintes critérios para participação da pesquisa: a) Ter idade igual ou superior a 60 anos (Estatuto do Idoso); b) Ser alfabetizado; c) Possuir conhecimento básico de informática; d) Dispor de acesso a um *smartphone/tablet* ou computador/notebook com câmera e Internet; e) Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); f) Assinar o Termo de Autorização de uso de Imagem e Voz do Curso CineSênior.

Em função das aulas serem realizadas a distância devido à pandemia do COVID-19 foi necessário a gravação para disponibilizar o acesso aos alunos que não puderam assistir ou desejarem rever a aula. A pesquisa foi estruturada em 3 etapas no qual utilizou-se, no decorrer do processo, diferentes instrumentos para coleta de dados.

Etapa 1– Planejamento Estratégias Pedagógicas

Para a realização desta etapa utilizou-se o conceito de estratégia pedagógica apresentado por Behar (2019) e Barvinski (2020) que considera ações que o professor aplica para desenvolver sua prática pedagógica. Assim, para iniciar a construção das EP considerou-se os elementos definidos pro Barvinski (2020) que cita:

- Indicar os recursos que podem ser usados para executar a ação.
- Usar linguagem direta tendo como sujeito o professor.

As EP foram delineadas de forma textual e apontados estes elementos citados, sendo elencados em cada temática de aula, conforme planejamento realizado na próxima etapa.

Etapa 2–Curso CineSênior

Essa etapa foi desenvolvida no período de 2021/1 em um curso de inclusão digital para idosos com intuito de coletar dados para pesquisa. O objetivo do curso CineSênior foi proporcionar subsídios para idosos construírem um filme em *Stop Motion*. Nesse sentido, os conteúdos foram organizados de modo a atingir esse objetivo, para tanto foi necessário introduzir a técnica de *Stop Motion*, construção de roteiro e exploração da técnica a partir de atividades práticas



a distância tendo em vista a Pandemia do COVID-19. Para tanto, foi utilizado o ambiente virtual de aprendizagem Rede Cooperativa de Aprendizagem (ROODA)⁴ e os conteúdos das aulas publicados em uma página na internet, disponível⁵.

O curso foi planejado com 36 aulas, ou seja, totalizando 108 horas na modalidade a distância, sendo divididos em dois módulos com 54h cada. Dessa forma, foram organizadas duas turmas a fim de acompanhar com mais qualidade os alunos visando um ensino personalizado. Em relação aos encontros síncronos, ocorreram através da plataforma Google Meet⁶ com duração de 1h. A sala era aberta 30 minutos antes do horário marcado para que os participantes pudessem testar as ferramentas de microfone, vídeo e também socializar com os colegas. Quanto à comunicação foi utilizado o AVA ROODA e criado grupos de WhatsApp⁷ para cada turma. Em síntese, os recursos utilizados no curso foram: os citados acima, Aplicativo InShot e câmera fotográfica do smartphone.

Etapa 3– Coleta e análise dos dados

Esta etapa foi realizada conjuntamente com a anterior e utilizou-se como instrumentos de coleta de dados um conjunto de fontes com foco no público-alvo. De acordo com Yin (2015), para realizar esse procedimento para o estudo de caso, é possível optar por um conjunto de fontes de evidências ao longo das etapas, dentre elas documentos, registros em arquivo, entrevistas, observações diretas e participantes. Assim, os instrumentos utilizados para a coleta de dados com o público idoso no estudo foram dois.

O primeiro instrumento foi o questionário. Conforme Marconi e Lakatos (2010) ele é constituído por uma série de perguntas que necessitam ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador. O questionário utilizado para coleta de dados configura-se como semi aberto, porque contém um misto de questões abertas e fechadas, ou seja, as respostas são definidas em meio a alternativas objetivas, previamente estabelecidas pelas pesquisadoras.

A observação participante oportunizou a realização destas observações ao longo do processo de ensino e aprendizagem e, a partir dos registros feitos em *Google Docs*, auxiliaram as pesquisadoras a complementar as análises a respeito das EP para criação de filmes em *Stop Motion* pelos idosos

4 Disponível no endereço <<https://ead.ufrgs.br/rooda/>>.

5 Disponível em: <http://ead.ufrgs.br/rooda>

6 Disponível em:<<http://meet.google.com/>>.

7 Disponível em:<<https://play.google.com/store/apps/details?id=comwhatsapp&view=sales&hl=pt>>.



Os dados foram considerados ao longo do estudo por meio da análise de conteúdo. Para Moraes (1999) a análise qualitativa trata-se de uma interpretação pessoal por parte do pesquisador relacionado à percepção que este tem dos dados. Segundo o autor (1999) na abordagem qualitativa esta análise deve seguir cinco etapas: 1) Preparar: os dados são destacados para atender ao propósito da pesquisa a fim de auxiliar nas categorizações seguintes; 2) Unitarizar: os dados destacados são relidos e reorganizados conforme as unidades de análise; 3) Categorizar: os dados são ordenados por meio das suas semelhanças e propósitos de constitui um conjunto de categorias; 4) Descrever: é elaborado uma síntese para cada uma das categorias da etapa 3 para descrever os significados e as inferências; 5) Interpretar: os dados são interpretados com associações através da perspectiva teórica adaptada à investigação, buscando responder à questão de pesquisa.

Assim, a seguir são apresentados os resultados da pesquisa, bem como sua análise.

Resultados do relato de experiência

O presente relato de experiência teve como objetivo identificar estratégias pedagógicas para a construção de filmes em Stop Motion por idosos no curso CineSênior. Assim, o público-alvo foram 34 idosos com média de idade de 67,54 anos. Os participantes na sua maioria eram do gênero feminino (82,35%, n=28) e 17,65% (n=6) do masculino. A escolaridade predominante era Ensino Superior (44,1%), Ensino Médio (26,5%), Pós-Graduação (8,8%), Ensino Superior incompleto (8,8%), Doutorado 5,9%, Mestrado (2,9%) e Técnica Contábil (2,9%). Cabe destacar que os relatos dos idosos serão identificados pela letra "I", seguido de numeral corresponde com a sua identificação.

Já em relação às estratégias pedagógicas para a construção de filmes em *Stop Motion*, foram desenvolvidas 115, conforme o quadro 1 apresenta a seguir. Cada aula foi planejada para utilizar diferentes EP que pudessem apoiar o processo, sendo necessário uma constante autoavaliação sobre as estratégias aplicadas.



Quadro 1-Estratégias Pedagógicas do curso CineSênior.

Aula	Conteúdo	Estratégias Pedagógicas
1	Apresentação do ROODA	<ul style="list-style-type: none"> ● Utilização do <i>Google Meet</i> para a aula síncrona ● Disponibilização de momento para convívio social virtual ● Apresentação do AVA ROODA e das funcionalidades que seriam utilizadas no curso pela professora ● Utilização de tutorial do AVA ROODA ● Atualização dos dados pessoais dos participantes no AVA ● Apresentação da página da aula com as atividades e conteúdos: https://sites.google.com/view/cineseniormodulo1/p%C3%A1gina-inicial ● Gravação das aulas
2	Bem-vind@ ao curso CineSênior	<ul style="list-style-type: none"> ● Utilização do <i>Google Meet</i> para a aula síncrona ● Disponibilização de momento para convívio social virtual ● Utilização da página da aula com as atividades e conteúdos: https://sites.google.com/view/cineseniormodulo1/p%C3%A1gina-inicial ● Participação dos idosos no fórum sobre Cinema e qualidade de vida ● Gravação das aulas
3	Cinema, que história é essa?	<ul style="list-style-type: none"> ● Utilização do <i>Google Meet</i> para a aula síncrona ● Disponibilização de momento para convívio social virtual ● Apresentação em <i>Power Point</i> sobre a temática pela professora ● Utilização da página da aula com as atividades e conteúdos: https://sites.google.com/view/cineseniormodulo1/p%C3%A1gina-inicial ● Utilização do Webfólio para os idosos compartilharem filmes em <i>Stop Motion</i> que chamaram a sua atenção ● Gravação das aulas
4	<i>Stop Motion</i> que técnica é essa?	<ul style="list-style-type: none"> ● Utilização do <i>Google Meet</i> para a aula síncrona ● Disponibilização de momento para convívio social virtual ● Apresentação em <i>Power Point</i> sobre a temática pela professora ● Utilização da página da aula com as atividades e conteúdos: https://sites.google.com/view/cineseniormodulo1/p%C3%A1gina-inicial ● Utilização do Webfólio para os idosos compartilharem fotos e seus gêneros cinematográficos ● Gravação das aulas
5	Conversa sobre gêneros de filmes	<ul style="list-style-type: none"> ● Utilização do <i>Google Meet</i> para a aula síncrona ● Disponibilização de momento para convívio social virtual ● Apresentação em <i>Power Point</i> sobre a temática pela professora ● Utilização da página da aula com as atividades e conteúdos: https://sites.google.com/view/cineseniormodulo1/p%C3%A1gina-inicial ● Construção da representação sobre o que seria <i>Stop Motion</i> para os idosos e envio para o Webfólio. ● Participação do fórum pelos idosos sobre as primeiras ideias de filmes em <i>Stop Motion</i> que desejam desenvolver ● Gravação das aulas
6	Elementos importantes de um filme	<ul style="list-style-type: none"> ● Utilização do <i>Google Meet</i> para a aula síncrona ● Disponibilização de momento para convívio social virtual ● Apresentação em <i>Power Point</i> sobre a temática pela professora ● Utilização da página da aula com as atividades e conteúdos:



		<p>https://sites.google.com/view/cineseniormodulo1/p%C3%A1gina-inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação do Diário de Bordo registrando a ideia de filme em <i>Stop Motion</i> e possível título. • Gravação das aulas
7	Construindo um roteiro de filme em <i>Stop Motion</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do <i>Google Meet</i> para a aula síncrona • Disponibilização de momento para convívio social virtual • Apresentação em <i>Power Point</i> sobre a temática pela professora • Utilização da página da aula com as atividades e conteúdos: https://sites.google.com/view/cineseniormodulo1/p%C3%A1gina-inicial • Construção do roteiro pelos idosos em <i>storyboard</i>, a partir do modelo, do filme planejado e postagem no Webfólio • Participação do fórum de dúvidas (opcional para os idosos) • Gravação das aulas
8	Plantão de dúvidas sobre o roteiro	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do <i>Google Meet</i> para o plantão de dúvidas • Esta aula foi marcada por horários individualizados com a professora e tutora de cada participante, sendo um momento livre para os alunos sanarem suas dúvidas. Cada idoso teve 15 minutos para sanar as dúvidas
9	Finalizando o storyboard	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do <i>Google Meet</i> para a aula síncrona • Disponibilização de momento para convívio social virtual • Apresentação em <i>Power Point</i> sobre a temática pela professora • Utilização da página da aula com as atividades e conteúdos: https://sites.google.com/view/cineseniormodulo1/p%C3%A1gina-inicial • Participação dos idosos no Diário de Bordo com as dificuldades e potencialidades em escrever um roteiro para o filme • Finalização do roteiro e postagem no Webfólio pelos idosos • Gravação das aulas
10	Construindo cenários	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do <i>Google Meet</i> para a aula síncrona • Disponibilização de momento para convívio social virtual • Apresentação em <i>Power Point</i> sobre a temática pela professora • Utilização da página da aula com as atividades e conteúdos: https://sites.google.com/view/cineseniormodulo1/p%C3%A1gina-inicial • Participação dos idosos no Diário de Bordo sobre a experiência de construir um cenário sobre o filme em <i>Stop Motion</i> • Construção do cenário em <i>Stop Motion</i> pelos idosos e postagem da foto no webfólio • Gravação das aulas
11	Criando personagens	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do <i>Google Meet</i> para a aula síncrona • Disponibilização de momento para convívio social virtual • Apresentação em <i>Power Point</i> sobre a temática pela professora • Utilização da página da aula com as atividades e conteúdos: https://sites.google.com/view/cineseniormodulo1/p%C3%A1gina-inicial • Participação dos idosos no Diário de Bordo sobre a experiência de construir personagens para o filme em <i>Stop Motion</i> • Construção dos personagens pelos idosos e postagem das fotos no webfólio • Gravação das aulas



12	Apresentação dos cenários e personagens	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do <i>Google Meet</i> para a aula síncrona • Disponibilização de momento para convívio social virtual • Utilização da página da aula com as atividades e conteúdos: https://sites.google.com/view/cineseniormodulo1/p%C3%A1gina-inicial • Finalização dos personagens pelos idosos e postagem no webfólio • Participação do fórum pelos idosos para socializar o processo de criação dos personagens dos filmes em <i>Stop Motion</i> • Gravação das aulas
13	Exercitando o olhar	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do <i>Google Meet</i> para a aula síncrona • Disponibilização de momento para convívio social virtual • Apresentação em <i>Power Point</i> sobre a temática pela professora • Utilização da página da aula com as atividades e conteúdos: https://sites.google.com/view/cineseniormodulo1/p%C3%A1gina-inicial • Criação de um tripé com materiais recicláveis em aula • Finalização dos personagens e cenário pelos idosos e postagem no Webfólio • Gravação das aulas
14	Experimentando a técnica de <i>Stop Motion</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do <i>Google Meet</i> para a aula síncrona • Disponibilização de momento para convívio social virtual • Apresentação em <i>Power Point</i> sobre a temática pela professora • Utilização da página da aula com as atividades e conteúdos: https://sites.google.com/view/cineseniormodulo1/p%C3%A1gina-inicial • Realização das fotos de um dos cenários e personagens desenvolvidos • Construção do <i>Stop Motion</i> pelos idosos e postagem das fotos no Webfólio • Gravação das aulas
15	Aprendendo edição com <i>InShot</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do <i>Google Meet</i> para a aula síncrona • Disponibilização de momento para convívio social virtual • Apresentação do aplicativo <i>InShot</i> pela professora • Utilização da página da aula com as atividades e conteúdos: https://sites.google.com/view/cineseniormodulo1/p%C3%A1gina-inicial • Participação do fórum de dúvidas sobre o <i>InShot</i> (opcional) • Continuação das fotos do cenário e personagens pelos idosos • Gravação das aulas
16	Editando minha cena de <i>Stop Motion</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do <i>Google Meet</i> para a aula síncrona • Disponibilização de momento para convívio social virtual • Apresentação do aplicativo <i>InShot</i> pela professora • Utilização da página da aula com as atividades e conteúdos: https://sites.google.com/view/cineseniormodulo1/p%C3%A1gina-inicial • Edição das fotos no <i>InShot</i> pelos idosos • Participação do fórum de dúvidas sobre o <i>InShot</i> (opcional) • Gravação das aulas
17	Plantão de dúvidas edição	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do <i>Google Meet</i> para o plantão de dúvidas • Esta aula foi marcada por horários individualizados com a professora e tutora de cada participante, sendo um momento livre para os alunos sanarem suas dúvidas. Cada idoso teve 15 minutos para sanar as dúvidas



18	3,2,1... CineSênior	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do <i>Google Meet</i> para a aula síncrona • Disponibilização de momento para convívio social virtual • Utilização da página da aula com as atividades e conteúdos: https://sites.google.com/view/cineseniormodulo1/p%C3%A1gina-inicial • Apresentação dos idosos das cenas produzidas em <i>Stop Motion</i> • Utilização pelos idosos do Diário de Bordo para relatar a experiência de construir uma cena para o filme em <i>Stop Motion</i> • Gravação das aulas
19	3,2,1... CineSênior	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do <i>Google Meet</i> para a aula síncrona • Disponibilização de momento para convívio social virtual • Utilização da página da aula com as atividades e conteúdos: https://sites.google.com/view/cineseniormodulo1/p%C3%A1gina-inicial • Apresentação dos idosos das cenas produzidas em <i>Stop Motion</i> • Utilização pelos idosos do Diário de Bordo para relatar a experiência de construir uma cena para o filme em <i>Stop Motion</i> • Gravação das aulas

Fonte: as autoras (2021).

Cabe salientar que muitas estratégias pedagógicas acabaram se repetindo, como o uso do *Google Meet* como plataforma de comunicação das aulas síncronas, uso do RODA, página das atividades e matérias do curso disponibilizados. Além disso, algumas funcionalidades, como fórum, diário de bordo e Webfólio, se mostraram mais interessantes por possibilitar que os idosos pudessem compartilhar suas impressões e conteúdos desenvolvidos. Também é importante destacar que os participantes já possuíam conhecimentos sobre o uso de muitas TD por já estarem participando de outras atividades na UNIDI, mas a de construção de filmes em *Stop Motion* foi a primeira vez para todos.

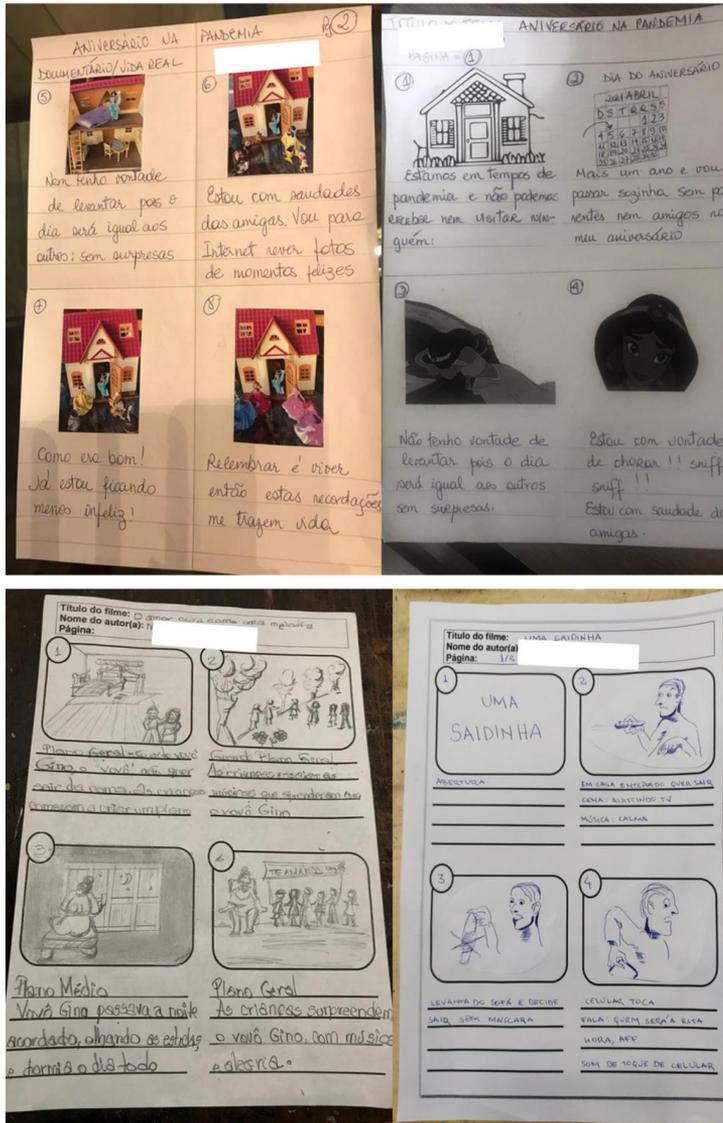
Assim sendo, estão sendo produzidos 34 filmes a respeito da qualidade de vida na pandemia. As temáticas desses filmes, bem como suas motivações, podem ser acessados no link https://drive.google.com/file/d/17SmlUeuyrQ_ZdSo2IHp2LWSpuMr-uxCu/view?usp=sharing. No curso CineSênior foi possível também observar que os estúdios utilizados para criação dos cenários pelos idosos foram as salas de casa, os jardins, as mesas dos escritórios e entre outros espaços domésticos, conforme disponíveis no link https://www.canva.com/design/DAEsV78TCNQ/kyRRWog_GUvUxU2fq6alxA/watch?utm_content=DAEsV78TCNQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink

Nesse viés, a partir da aplicação das estratégias pedagógicas, pode-se perceber limitações quanto à utilização do modelo de roteiro em *storyboard*, pois muitos alunos se sentiram inseguros em desenhar as cenas. Assim, essa EP foi adaptada ao longo do curso no sentido de permitir que fizessem ajustes nas dimensões dos quadros e espaçamento das linhas para escrita, utilizassem



documento de texto para criar seu *storyboard* e colagens ao invés de desenhos para representar a ação. Também foi incentivado que desenhassem do modo que sabiam, porque o importante não é a qualidade técnica do desenho, mas sim compreender o que ocorre de ação na cena, conforme pode ser observado na figura 1.

Figura 1-Roteiro com desenhos e colagens feitos pelos idosos



Fonte: acervo do curso CineSênior (2021). Cabe destacar que as imagens foram fotografadas pelos próprios idosos e enviadas à professora para manter o distanciamento social.



Já as EP relacionadas com a gravação das aulas se mostraram mais interessantes para os idosos, a partir da observação participante realizada, pois possibilitou que pudessem rever a aula e acompanhar junto com o tutorial os passos necessários para a produção da cena do filme⁸. Ademais, o plantão de dúvidas, no formato de atendimento individualizado, foi apontado como fundamental para o processo. Logo, após a aplicação das EP foi possível realizar um levantamento sobre os desafios que eles encontraram no decorrer do processo, sendo eles categorizados em 7 principais, conforme ilustrado na figura 2.

Figura 2 - Desafios apontados pelos idosos para criação de filmes em *Stop Motion*.



Fonte: as autoras (2021).

A imagem acima evidencia que o maior desafio é conhecer e dominar a técnica de *Stop Motion*, na sequência aprender algo novo, bem como criar a história do filme, possuir criatividade para construir o roteiro e cenário, conforme apontado pelos idosos: “*Creio que o desafio por algo novo é grande. Eu estou fazendo para ter uma hora de alegria na semana sem que alguém me interrompa*” (I17); “*Conhecer as técnicas. E saber usá-las*” (I16). Por fim, destacaram que é necessário ter paciência e habilidade motora, a escolha do tema do filme e disponibilizar tempo para esse processo, conforme alguns trechos apontados pelos participantes: “*Paciência e muita habilidade motora*” (I14); “*Paciência, cuidado nos detalhes/coerência, que história criar e a técnica em si*” (I17). Os desafios apontados estão presentes em qualquer temática que é introduzida

⁸ O curso CineSênior está ocorrendo de março a dezembro de 2021. Assim, para que os idosos compreendessem a técnica de Stop Motion foi solicitado a criação de uma cena do filme antes dele ser feito na íntegra. As cenas criadas pelos idosos podem ser acessadas em: <https://drive.google.com/drive/folders/1Hje9BnafV4noca3Ass3-0hGaBeUdK47e?usp=sharing>

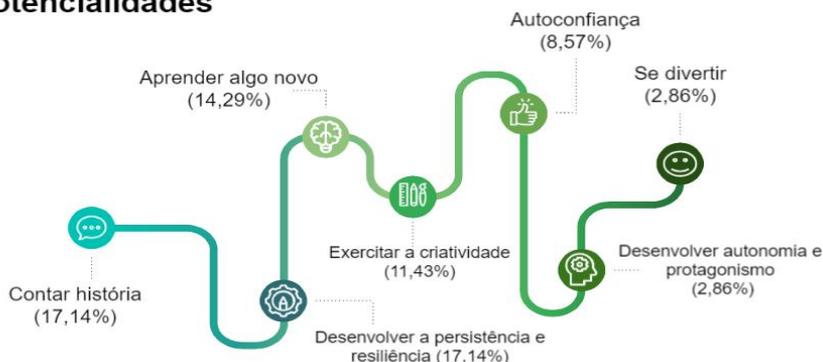
<https://drive.google.com/drive/folders/1AaQCKTfdFvK8L9uglx9o8c465wXE6kON?usp=sharing>



com os idosos, já que a expectativa da novidade gera ansiedade e angústia de achar que não possuem potencial para o desenvolvimento da proposta, ainda mais considerando o uso de tecnologias digitais. Os idosos também apontaram as potencialidades dessa criação, conforme figura 3.

Figura 3 - Potencialidades apontados pelos idosos para criação de filmes em *Stop Motion*

Potencialidades



Fonte: as autoras (2021).

Logo, é notável que o maior potencial é a oportunidade de contar histórias através da criação audiovisual, seguida do desenvolvimento da persistência e resiliência, conforme apontado em alguns trechos: “*Poder realizar desejos, sonhos que até no momento ainda não conseguiu realizar. Se divertir fazendo o vídeo*” (I8); “*Criar histórias, conhecer novas tecnologias, sentir-se integrado e atualizado, participar de novas experiências em conjunto com pessoas da mesma faixa etária. Conviver*” (I14). Além disso, aprender algo novo e exercitar a criatividade aparecem em ambas classificações, o que é possível inferir que, embora seja desafiador, os alunos estavam confiantes e motivados, pois apontaram que esse processo pode oportunizar a diversão e desenvolvimento da autonomia e protagonismo: “*Primeiro saber quais as técnicas e criatividade para a construção*” (I5); “*Exercitar a criatividade, memória, adquirir novas habilidades com informática e ver que a imaginação não tem barreira de idade*” (I30). Observa-se que o potencial vislumbrado pelos idosos está atrelado aos aspectos da velhice, de saber narrar suas histórias ou outras que desejam, tendo como objetivo deixar registrado suas vivência e poder, com isso, usar o potencial criativo que muitas vezes foi deixado de lado no processo de envelhecimento.

Portanto, o envolvimento dos idosos no planejamento, construção e edição dos filmes permitiu que aspectos criativos deles fossem estimulados, além de propiciar, durante o processo, que os idosos usassem o audiovisual como forma de expressar suas angústias, preocupações e alegrias em um período conturbado.



Dessa forma, pode-se considerar que o uso de estratégias pedagógicas para a produção autoral de filmes em *Stop Motion* pode contribuir para qualidade de vida dos idosos em dois aspectos. O primeiro, se refere à compreensão e reflexão do próprio processo de envelhecimento a partir da contação de histórias de vida através das narrativas criadas. Por outro lado, o segundo envolve a inclusão na sociedade que está cada vez mais conectada. Desse modo, pode ser um instrumento pedagógico de ensino e aprendizagem, pois se caracteriza como uma forma artesanal e criativa de fazer cinema (RODRIGUES, 2019).

Diante dos aspectos apresentados, verifica-se que a criação de filmes em *Stop Motion* pode trazer muitas potencialidades para o contexto educacional se não se limitar apenas às fotografias e edição. É relevante que se realizem todas as etapas da produção, isto é, a pré-produção, produção e pós-produção para que os idosos possam acompanhar, de acordo com seu ritmo, o processo de construção do filme.

Considerações finais

A ampliação do acesso às tecnologias digitais, associado ao interesse de alguns idosos a respeito da criação de vídeos, acarreta em um acréscimo na procura de cursos de inclusão digital por este público. Nessa perspectiva, o presente estudo identificou estratégias pedagógicas para a construção de filmes em *Stop Motion* por idosos. A partir dos resultados apresentados, foram identificadas 115 EP utilizadas no curso CineSênior. Os dados apontaram que as estratégias foram adequadas tendo que ser adaptada apenas a construção do roteiro em *storyboard*. A partir disso, foi possível realizar um levantamento dos principais desafios e potencialidades em criar filmes em *Stop Motion*. O maior desafio para o público idoso foi conhecer/dominar a técnica (28,5%). Quanto às potencialidades foram destacadas: contar histórias, desenvolver persistência e resiliência (17,1%), além de aprender algo novo (14,2%). Por fim, constatou-se que a criação de filmes em *Stop Motion* pode trazer muitos benefícios para o contexto educacional se não se limitar apenas às fotografias e edição.

Assim, o uso de estratégias pedagógicas para a produção autoral de filmes em *Stop Motion* pode contribuir para qualidade de vida dos idosos em dois aspectos. O primeiro, abrange a compreensão e reflexão sobre o próprio processo de envelhecimento a partir da contação de histórias de vida através das narrativas criadas. Já, o segundo envolve a inclusão na sociedade que está cada vez mais conectada. Portanto, acredita-se que, no contexto educacional, a construção de filmes em *Stop Motion* por idosos pode auxiliar tanto no processo de envelhecimento como de aprendizagem ao longo da vida.



Referências

- ALLOCCA, K. **Descubra o que está por trás das grandes tendências do YouTube**. Setembro de 2019. Disponível em: <<https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/tendencias-de-consumo/tendencias-de-comportamento/descubra-o-que-esta-por-tras-das-grandes-tendencias-do-YouTube/>>. Acesso em: 09 mar 2021.
- AMARAL, C.B. **Estratégias pedagógicas para o ensino fundamental: um enfoque na dimensão socioafetiva**. 2017. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.
- ANTUNES, M. C. Educar para um envelhecimento bem sucedido: reflexões e propostas de ação. Espanha: **Revista Teoría de la Educación**, v.27, p. 185-201, 2015.
- BARVINSKI, C.A. MREPSA: modelo de recomendação de estratégias pedagógicas baseado em aspectos socioafetivos do aluno em ambiente virtual de aprendizagem. 2020. 245 f. **Tese** (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, 2020.
- BEHAR, P.A (org). **Recomendação Pedagógica em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso. 2019.
- CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- DEMO, P. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. 2020. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 31 jul. 2021.
- LEITE, N.S.; KANIKADAN, P.Y.S. Estudo bibliográfico sobre qualidade de vida em idosos. **South American Journal of Basic Education**, v.5, n.3, p.167-182, 2018.



MACHADO, Leticia Rocha. **Modelo de competências digitais para M-Learning com foco nos idosos (MCDMSÊNIOR)**. 2019. 199f. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

MACHADO, L.R.; SONEGO, A.H.; RIBEIRO, A.C.R.; MENDES, J.S.S.; BEHAR, P.A. Autoria digital de idosos: a produção de infográficos em um curso de inclusão digital. **Estud. Interdisciplinar de envelhecimento**, v. 25, n. 1, p. 7-20, 2020.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre: PUC-RS, 1999.

OSÓRIO, A. R.; PINTO, F.C. **As pessoas idosas: contexto social e intervenção educativa**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

PAULA, J. L.; PAULA, J. L.; HENRIQUE, L. S. O uso do stop-motion como prática pedagógica no ensino de geografia no contexto do EMI. **HOLOS**, v. 3, p. 141-149, 2017.

RODRIGUES, A.C. Uso das tecnologias na escola: *Stop Motion* como ferramenta de ensino e aprendizagem. **Revista Educação Popular**, v.18, n.1, 2019.

RODRIGUES, A.C. **Uma proposta metodológica aplicada ao letramento por meio da ferramenta digital STOP MOTION**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional), Centro Universitário Carioca, Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação, 2018.

SANTOS, M.A. Dez anos-luz! A importância de completar um tempo e o convite à reflexão. 2018. p.11-14. In: SANTOS, M.A; LAZZARETI, A; COSTA, J.V. **Escritos de alfabetização audiovisual: luz na docência**. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018.

SIMÃO, R.A.C. **Curta Metragem em Stop Motion A borboleta Vaidosa**. 2012. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso), Universidade do Vale do Paraíba, Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas e Comunicação, 2012

VELHO, F.D.; HERÉDIA, V. O idoso em quarentena e o impacto da tecnologia em sua vida. **Rosa dos Ventos Turismo e Hospitalidade**, v.12, n.3, 2020.



YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2015.



IMAGENS DA VELHICE E DA APOSENTADORIA: REFLEXÕES PROMOVIDAS POR MEIO DE DIFERENTES PRODUÇÕES FÍLMICAS

Hellen Tamara de Souza Ribeiro

Divania Luiza Rodrigues

DOI: 10.29327/556201.1-4

Introdução

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa “Reflexões acerca da aposentadoria em diferentes produções fílmicas”, desenvolvida no período de 2020 a 2021, junto ao Programa de Iniciação Científica (PIC) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *Campus* de Campo Mourão. Na pesquisa, que contou com o apoio financeiro da Fundação Araucária (FA), traçamos como principal objetivo analisar a imagem do idoso aposentado em duas produções fílmicas estrangeiras e em uma nacional. Dentre os filmes estrangeiros, selecionamos *Umberto D.*, produzido na Itália (UMBERTO..., 1952) e *Eu, Daniel Blake*, produzido no Reino Unido (EU..., 2016), e, dentre os filmes do cenário nacional, escolhemos o curta-metragem *Divina providência* (DIVINA..., 1983).

Umberto D. (UMBERTO..., 1952) é um filme italiano dirigido pelo diretor Vittorio de Sica. Com 89 minutos de duração, o filme conta a história de um servidor público aposentado que se chama Umberto (Carlo Battisti). Ele leva uma vida miserável, com poucos recursos, e mora em uma pensão na qual não é bem-vindo. Sem família, Umberto conta com a companhia do cão dele, Flik, e mantém uma amizade com Maria (Maria-Pia Casilio), a empregada da pensão onde ele mora.

Já o filme *Eu, Daniel Blake* (EU..., 2016) foi produzido na Inglaterra pelo diretor Ken Loach. O tempo de duração desse filme é de 97 minutos e mostra o drama da vida do carpinteiro Daniel (Dave Johns), que, após sofrer uma parada cardíaca, fica impossibilitado de continuar trabalhando. Viúvo, sem filho e sem fonte de renda, Daniel procura o Departamento de Serviço Social Inglês como forma de garantir a sobrevivência. Porém as dificuldades e as burocratizações do processo de aposentadoria são tamanhas que o fazem acreditar que é impossível receber algum benefício monetário. Essa luta é tão intensa que leva Daniel a uma crise total.



O curta-metragem brasileiro *Divina providência* (DIVINA..., 1983), dirigido pelo paranaense Sérgio Bianchi, por sua vez, tem duração de nove minutos. É um filme intenso e representa a realidade de muitos brasileiros que dependem do sistema previdenciário. Na trama, um homem não alfabetizado, portador de sífilis em estágio avançado, enfrenta filas, percorre trajetos para encontrar os lugares sugeridos por uma atendente da agência do INSS (Instituto Nacional do Seguro Social), para que preencha documentos e cumpra todas as medidas burocráticas impostas pelo sistema. O acesso ao benefício parece impossível, levando o homem ao total desespero.

Resguardadas as especificidades de cada um dos filmes, como contexto, país e ano de produção, eles apresentam em comum a imagem do aposentado como um indivíduo privado de direitos, desvalorizado e menosprezado pela sociedade, cuja vida é repleta de humilhação, solidão e desumanização.

Diante disso, na pesquisa que fizemos, buscamos estudar a velhice e a aposentadoria de pessoas idosas, com base na observação e na caracterização dos personagens principais dos filmes destacados. Para tanto, procuramos compreender como os distintos contextos históricos, sociais e culturais influenciam e definem o entendimento de velhice, as formas de tratamento ao idoso e a própria condição de aposentadoria.

A velhice, assim como a infância, a adolescência e a juventude, enquanto categorias de idade, são construções históricas que ocorrem de modos variados e em diferentes sociedades. A invenção da “terceira idade”, considerada como etapa entre a idade adulta e a velhice, ocorreu a partir dos anos 1970, em sociedades europeias e americanas, com práticas, com instituições e com agentes específicos para o atendimento das necessidades dessa população, que é vista, em geral, como marginalizada e solitária (DEBERT, 1998).

O fato é que a organização histórica e social por categorias de idade implica recortes sociais, definindo direitos e deveres, relações intergeracionais, poder e privilégios. Atualmente, com o controle da natalidade, a diminuição da mortalidade infantil e a redução da morte de adultos por doenças infectocontagiosas, percebemos o aumento da longevidade e um crescimento da população idosa nos países industrializados como o Brasil (VERAS; RAMOS; KALACHE, 1987). Esse aspecto tem contribuído para um crescente interesse pela população idosa e, sobretudo, pelas questões relativas à aposentadoria.

Por esse motivo, o tema em questão é fundamental no cenário atual, em que ideias estigmáticas da velhice e da aposentadoria ainda ocorrem no sentido de negar o valor das experiências e da vida do sujeito que envelhece e que a velhice é inevitável na vida de todos. Para superar essa visão estigmatizante e



preconceituosa da velhice, consideramos necessário ampliar o conhecimento da população em geral a respeito do tema, aproximando a comunidade da realidade dos idosos e dos inúmeros desafios por eles vivenciados.

Entendemos que a educação formal é um dos espaços para realizar esse debate. Esse é um ambiente favorável, em especial, quando algumas discussões acerca do tema aposentadoria, presentes na contemporaneidade, têm perpetuado preconceitos referentes à velhice, reforçando a ideia de que o idoso é um peso, tanto para a família quanto para o Estado. Essa visão ignora as contribuições dos idosos na construção de riquezas para o país, na formação de novos sujeitos e no legado das experiências que esses idosos podem deixar.

O cinema foi o instrumento escolhido para essa pesquisa, pois, como afirma Duarte (2002), tanto quanto a leitura de obras literárias, filosóficas e sociológicas, a análise de obras cinematográficas também é importante como prática social e educativa. Ademais, pelo fato de o cinema ter caráter acessível, em função da capacidade de representação da realidade que tem, ele é considerado eminentemente pedagógico. Desse modo, para ampliar as reflexões acerca da temática levantada neste estudo, realizamos, em conjunto com a análise dos filmes, pesquisas bibliográficas e debates que pudessem auxiliar no processo de construção e de desconstrução de conceitos.

Na pesquisa realizada, escolhemos a metodologia de revisão bibliográfica e de análise de conteúdo de filmes, a partir das análises interna e externa dos filmes, conforme orienta Penafria (2009). O objetivo desse tipo de análise é explicar e esclarecer um determinado filme, propondo uma interpretação dele. Essa é uma atividade de decomposição, pois o pesquisador ou o professor separa elementos do filme, identifica a relação entre eles e, então, faz uma reconstrução para perceber a associação entre eles. Ressaltamos, que a análise é diferente da crítica, já que esta tem o objetivo de atribuir um juízo de valor relacionado ao final da história (PENAFRIA, 2009). Nossa opção foi realizar a análise, pois permite ao pesquisador/professor decompor os elementos do filme, interpretá-los separadamente e depois reconstruí-los a fim de estabelecer uma reflexão mais densa a respeito do material analisado.

Assim, justificamos a velhice e a aposentadoria como objetos de estudo na educação escolar, por meio de análises de filmes, como possibilidades de sensibilizar a percepção da sociedade para um problema social em que todos estão envolvidos. A aposentadoria por idade, não somente considerada como um benefício monetário, marca uma mudança na vida do idoso. Sabemos que a temática velhice, tanto no que se refere à figura do idoso quanto à existência de materiais voltados para esse público, merece estudos mais amplos, pois



ocupa, ainda, lugar secundário nas produções cinematográficas. O Brasil, assim como qualquer outro, é um país que envelhece e precisa de ações de âmbito educativo para pensar e propor uma nova realidade.

Diante disso, organizamos este capítulo em três momentos. No primeiro, destacamos alguns aspectos históricos relacionados à velhice e à aposentadoria. No segundo momento, apresentamos os principais elementos de análise de conteúdo, bem como as análises externa e interna relativas aos três filmes selecionados para o estudo. No terceiro momento, tecemos as considerações finais a respeito do tema, apresentando reflexões em torno dos objetivos da pesquisa e propondo encaminhamentos para a ampliação dos estudos referentes ao tema abordado neste capítulo.

A Velhice e a Aposentadoria em uma Perspectiva Histórica

De acordo com Beauvoir (1970), ao longo da história, as sociedades atribuíram uma concepção ao velho. Todavia, na maioria das sociedades analisadas pela autora, a organização era pautada na existência de duas classes sociais: uma de exploradores, e a outra de explorados. Observa-se que, conforme a classe social à qual o idoso pertence, há diferenças na forma de se conceber a velhice. Na primeira classe, que é a dominante, os velhos sempre estiveram em voga, em diferentes formas de arte e na literatura; já na segunda classe, os velhos são invisíveis perante a sociedade e não têm a mesma importância que os que fazem parte da classe dominante.

O que levou os velhos das classes subalternas a serem, historicamente, marginalizados e ignorados foi, também, o fato de, em algumas épocas, terem sido pouco numerosos. Beauvoir (1970) destaca que, no século XVIII, eles eram raros, tanto no contexto urbano quanto no rural, pois grande parte dos trabalhadores morriam ainda jovens. Os que conseguiam envelhecer, por sua vez, eram considerados fardos para os familiares, visto que estes, também pobres, preocupavam-se em manter a própria subsistência. Assim, os velhos ficavam, em geral, na dependência de caridades.

Ainda conforme a autora, com a Revolução Industrial, os velhos que já tinham trabalhado por longos anos não podiam mais vender a força de trabalho (BEAUVOIR, 1970). Assim, eram abandonados e ignorados, ficando em uma posição semelhante à que era ocupada pelas pessoas idosas no período primitivo, condenados à morte. Todavia, quando essa população começou a se multiplicar, a partir do século XIX, a burguesia não pôde mais ignorá-la, então, passou a desvalorizá-la. Nas palavras da autora: “Mais que o conflito das gerações, foi a luta de classes que deu à noção de velhice sua ambivalência” (BEAUVOIR, 1970, p. 225).



Debert (2005) explica que a concepção de velhice foi sendo alterada no decorrer da história e demarca essas mudanças em três períodos: o pré-moderno, o moderno e o pós-moderno. No primeiro período, não havia uma divisão de idades tão fixa como a que há no período moderno. As crianças eram consideradas “adultos em miniatura”, e os velhos podiam continuar trabalhando até quando as forças lhes permitissem, não sendo expulsos do mundo social ao atingirem uma idade mais avançada. Contudo é importante considerar o fato de que, naquela época, a expectativa de vida ainda era muito baixa, sendo que poucos atingiam mais de 40 anos. Esse período foi marcado pelo modo de produção feudal.

No período moderno, definido pelo sistema de produção capitalista, as idades passaram a ser distanciadas uma das outras, fazendo surgir o que Debert (2005, p. 28) define como “abismos entre idades”. A partir disso, as crianças passaram a ter um local determinado para passarem seus dias desempenhando atividades próprias para sua idade, fazendo surgir a instituição escolar, vestimentas que as diferenciavam dos adultos e comportamentos próprios. Os adultos também começaram a ter um ideal de responsabilidade social maior do que antes. O período pós-moderno, é apresentado pela autora como uma possibilidade, e se caracteriza pela ausência dessas demarcações por idade, todos poderiam se portar como bem entendessem, sem o fardo dos julgamentos sociais.

No final do século XIX, como afirma Beauvoir (1970, p. 234), “[...] o velho trabalhador, expulso de seu emprego, havia sido dramaticamente abandonado à própria sorte. As coletividades viram-se obrigadas a encarregar-se do problema. Não o fizeram sem resistência.”. Os cuidados destinados a esse público foram considerados, assim, incumbência do Estado, que foi, então, responsabilizado pela subsistência desse indivíduo.

Como destacam Debert e Simões (2005), no período pré-moderno, o velho era considerado um fardo para a família, mas era ela a responsável por ele. No entanto, com o advento do capitalismo, depois de muito se discutir se essa responsabilidade deveria ser familiar ou empresarial, ela foi transferida para o Estado.

Foi com o envelhecimento dos primeiros operários que se começou a ouvir falar a respeito da aposentadoria, por volta do século XVIII, na França (DEBERT; SIMÕES, 1998). O discurso mais divulgado, durante as discussões da aposentadoria, era o de que envelhecer era se tornar improdutivo.



Portanto, inicialmente, a aposentadoria enfrentou a oposição dos representantes da burguesia industrial e da Igreja. Depois que a aposentadoria foi, de fato, instaurada, ela passou a ser associada à pobreza; posteriormente, essa concepção foi mudando e assumindo outro caráter, por vezes de descanso e lazer e por outro de intensificação da pobreza.

A velhice, nesse processo, passou a ser discriminada dentro do ambiente de trabalho, concebida mediante inúmeros estereótipos negativos, devido à lógica de agilidade no tempo de produção e à ideia de que o velho teria as capacidades de agilidade, de produtividade e de aprender reduzidas.

Apesar do pensamento estereotipado e preconceituoso estabelecido até então, depois que a aposentadoria foi instaurada, ela passou a ser obrigatória. Debert e Simões (1998) definem as mudanças que ocorreram, ao longo dos anos, na relação da pessoa velha com a aposentadoria em três gerações.

A primeira geração acreditava que se tornar velho era mudar totalmente o modo de viver, de se vestir e de se portar e que esse estilo de vida cheio de privações e negações permaneceria até a morte. A segunda geração caracterizava-se pela negação da velhice e da necessidade da aposentadoria, pois acreditava-se que envelhecer era sinônimo de enfraquecer, de se tornar improdutivo, obsoleto e, por isso, aposentar-se significava admitir a velhice. Esse motivo foi o que levou a aposentadoria tornar-se obrigatória. A terceira é a geração atual, em que o idoso se aposenta voluntariamente e sente satisfação por isso. Foi a partir dessa geração que surgiu a expressão *terceira idade* e que foram criados nichos e comunidades específicos para essa população, como forma de o dinheiro dos aposentados estar em circulação.

A partir disso, começaram a surgir programas baseados no drama da velhice. Eles emergiram de um discurso divulgado pela imprensa, cujo objetivo era desestabilizar as imagens de avanço da idade, popularizando o discurso da negação da velhice. Esses programas divulgam um estilo de vida mais saudável, com acesso a serviços como ginástica, medicamentos, viagens, promoção de bailes, ou seja, serviços de lazer considerados para um público mais jovem, e procuram mostrar como “[...] as pessoas que não se sentem velhas devem se portar” (DEBERT, 2003, p. 37). Desse modo, houve a constituição de um novo mercado voltado para satisfazer essas necessidades; por esse motivo, Debert (2003, p. 38) denomina esse movimento de ‘reprivatização da velhice’

Nessa perspectiva, constata-se que, devido à influência da intensificação do modo de produção vigente, com o estado mínimo, a responsabilidade de zelar pela garantia de qualidade de vida do idoso foi transferida do Estado para a pessoa idosa: quem não se cuida e permite o avanço da idade é tido como descuidado. Nessa ilusória “escolha”, os maiores prejudicados foram os



indivíduos idosos da classe subalterna, pois gastar com os serviços existentes, aumenta o processo de segregação e antagonismo contínuo. Conforme, Debert (2003, p. 42):

A liberdade de escolha mostra Bauman (1998) com toda razão, é um atributo graduado, e acrescentar liberdade de ação à desigualdade fundamental da condição social, impondo o dever da liberdade sem os recursos que permitem uma escolha verdadeira mente livre é, numa sociedade altamente hierarquizada como a brasileira, uma receita para uma vida sem dignidade, repleta de humilhação e autodepreciação.

Nesse processo excludente, apenas uma pequena parcela da população velha é contemplada, ou seja, a burguesia. A velhice das classes subalternas permanece desvalorizada e relegada, cuja vida das pessoas que ocupam essas classes é desumanamente miserável. A essência do problema é que o proletariado sempre é desvalorizado, mas, com a velhice, isso se intensifica, pois o indivíduo que não serve para produzir, na lógica capitalista, nem deveria existir. Segundo Beauvoir (1970, p. 237), nas democracias burguesas, o indivíduo impossibilitado de trabalhar “é condenado à miséria”.

A esse respeito, o cinema revela a importância pedagógica que tem ao criticar tais estereótipos, visto que nos sensibiliza e nos faz perceber o ponto de vista da pessoa velha. Por meio do cinema, é possível ter consciência da situação e da possibilidade de transformação, que, de acordo com Beauvoir (1990), seria um passo para a revolução dos parâmetros sociais que estão postos.

A seguir, com base na análise dos filmes mencionados no início deste capítulo, buscaremos demonstrar como é visto o sujeito velho pertencente à classe subalterna na sociedade capitalista e como ele sobrevive nessa sociedade, constatando os fatores indicados pelos autores explicitados até aqui.

Análises de Conteúdo, Externa e Interna dos Filmes

Para o estudo dos filmes *Umberto D.* (UMBERTO..., 1952), *Eu, Daniel Blake* (EU..., 2016) e do curta-metragem *Divina providência* (DIVINA..., 1981), baseamo-nos nas contribuições metodológicas de análise de filmes de Penafria (2009). Essa autora apresenta várias metodologias para a análise de um filme, por exemplo, a análise poética, a análise de conteúdo, a análise de imagem, a análise de som e a análise textual (PENAFRIA, 2009). Dessa forma, a que consideramos pertinente para a proposta feita em nossa pesquisa, na área da educação, foi a análise de conteúdo.



De acordo com Penafria (2009, p. 6), a análise de conteúdo “[...] considera o filme como um relato e tem apenas em conta o tema do filme”. O primeiro passo é identificar o tema do filme, completando a frase: “Este filme é sobre”; depois, “[...] faz-se um resumo da história e a decomposição do filme tendo em conta o que o filme diz a respeito do tema” (PENAFRIA, 2009, p. 6).

Penafria (2009) afirma que optar por um único tipo de análise pode deixar a impressão de que algo deixou de ser feito, por isso, a autora sugere que se faça, em conjunto, duas análises: a interna e a externa. A primeira refere-se às informações do filme, como título original e em português, ano de lançamento, gênero, país, tempo de duração, sinopse, ficha técnica e temas abordados. Também, é necessário fazer a decomposição fílmica por partes, por sequências ou por escolha de cenas, o que se trata da dinâmica da narrativa.

Na análise externa, o filme é considerado “[...] como o resultado de um conjunto de relações e constrangimentos nos quais decorreu a sua produção e realização, como sejam o seu contexto social, cultural, político, económico, estético e tecnológico” (PENAFRIA, 2009, p. 7).

De acordo com os encaminhamentos que adotamos para a pesquisa, consideramos a possibilidade de realizar, predominantemente, então, uma análise de conteúdo, mas abrangendo, também, aspectos dos dois tipos de análises mencionados anteriormente (análises interna e externa).

Ainda para Penafria (2009, p. 7), conhecer um pouco sobre o “autor” do filme é importante na hora de analisá-lo, pois isso pode “ajudar a identificar procedimentos presentes nos filmes”. Portanto, estudamos uma pequena parte da biografia de cada diretor, para compreender o sentido mais amplo das obras analisadas.

Como já exposto, o objetivo principal da pesquisa foi analisar a imagem do idoso aposentado em duas produções fílmicas estrangeiras e em uma nacional. O tema gerador identificado nos filmes, para essa pesquisa, foi a aposentadoria; por meio dele, vários outros temas relacionados foram identificados e estudados, como: velhice, solidão, dificuldades financeiras, tristeza, morte e suicídio. Iniciamos apresentando os elementos de análise do filme *Umberto D.* (UMBERTO..., 1952), depois, do filme *Eu, Daniel Blake* (EU..., 2016) e, por fim, do curta-metragem *Divina providência* (DIVINA..., 1981).

Umberto D. é um clássico do neorealismo italiano, cuja estreia ocorreu em 10 de janeiro de 1952. Trata-se de um longa-metragem que tem 89 minutos, dirigido por Vittorio de Sica, um dos grandes nomes da cinematografia mundial.

Vittorio de Sica (1901-1974), adepto ao movimento do cinema neorealista italiano, que surgiu no período pós-guerra, por volta da década de 1940, foi conhecido pelo marcante cinema humanista. Além de ter dirigido cerca de 20



filmes, ao longo da vida dele, também foi ator em mais de 130 filmes. Recebeu, muitas vezes, o auxílio de um amigo, Cesare Zavattini, responsável pela inserção de Vittorio de Sica como diretor no universo do cinema (COIMBRA, 1968).

A maioria dos filmes de sucesso desse diretor representa a vida da população italiana no período pós-guerra, e *Umberto D.* é um deles. Segundo Coimbra (1968), esse é considerado o melhor filme da carreira do diretor. Um filme que conta a vida miserável de um servidor público aposentado, em um contexto social crítico, poderia ser definido como: a vida de um homem, que nada significava, definida em 90 minutos (COIMBRA, 1968).

O personagem Umberto Domenico Ferrari é invisível e indiferente para as pessoas que passam por ele. Quanto a esses aspectos, notamos, desde o título do filme, uma tentativa de autoafirmação: *Umberto D.* Observamos uma necessidade de se definir aquilo que se esvaiu com a senilidade, a identidade que se perdeu, a descaracterização desse homem como sujeito. Inferimos que, de nossa parte, a película em “preto e branco” — ainda que não fosse uma escolha da época — também colabora para sentir o cenário da velhice com ausência das cores do passado, tornando-o monótono.

Nesse sentido, Beauvoir (1970, p. 94) corrobora a afirmação de que, ao longo da história, o velho pobre sempre foi invisível para a sociedade:

Até o século XIX, nunca se fez menção aos velhos pobres; estes eram pouco numerosos e a longevidade só era possível nas classes privilegiadas; os idosos pobres não representavam rigorosamente nada. A história, assim com a literatura, passa por eles radicalmente em silêncio.

Depois do século XIX, os idosos pobres se tornaram muito numerosos, e a burguesia não pôde mais ignorá-los; passaram, então, a desvalorizá-los. A condição que lhes foi atribuída nega a eles a humanidade e o direito de permanecerem sendo quem são após a idade avançada. O sujeito dessa sociedade capitalista é aquele que produz lucro; se não produz, ele passa a ser desconsiderado como homem e como mulher, passando a ser um fardo. Sendo o aposentado considerado um “indivíduo improdutivo”, é negado a ele todo o direito de ser humano, não o considerando como parte integrante da sociedade.

A vida de Umberto Domenico é, miseravelmente, triste, de forma que falta a ele dinheiro para subsistir. Sem família, tem como companhia constante o cãozinho Flik e desfruta da amizade da empregada da pensão na qual ele mora, Maria. Expulso desse lugar onde morava, passou a levar uma vida monótona e vazia, perambulando pelas ruas, talvez, buscando um sentido para ela.



Em uma parte da trama, Umberto tenta resolver a situação dele pedindo para ser hospitalizado. A saúde do companheiro Flik é o que o leva a deixar o local. Beauvoir (1970) auxilia-nos na compreensão da situação descrita na cena. A autora afirma que as três principais causas que levam a pessoa idosa ao asilo (no filme, ao hospital) é a falta de recursos financeiros, a crise de moradias e a rejeição familiar; assim, “[...] chegam inúmeros velhos aos serviços de urgência, com uma carta de seu médico: ‘M. ou Mme. X deve ser hospitalizado (a) porque vive sozinho (a) e porque é idoso (a)’” (BEAUVOIR, 1970, p. 269).

A cena principal que identificamos nesse filme mostra Umberto que, desesperado com sua condição de miserabilidade, decide recorrer à mendicância. Na rua, estende a mão e a recolhe, várias vezes, como um ensaio humilhante. Tomando coragem, estende a mão novamente, um homem aproxima-se para dar-lhe dinheiro, Umberto desiste, vira a mão fingindo ver se chovia. Ele sente que a condição é de extrema humilhação e, então, recua, como podemos conferir no fotograma 1, retirado da película.

Fotograma 1 – Umberto decide pedir esmolas



Fonte: Fotograma do filme Umberto D. (1952).

Apesar do constrangimento e da humilhação, Umberto ainda precisa de dinheiro. Decide, então, colocar o cãozinho, Flik, para pedir esmolas em seu lugar. Permanece o cão em pé, segurando o chapéu do dono na boca, como expresso no Fotograma 2. Umberto se esconde, espera e considera o ato vergonhoso até para um animal. Por isso, tira o chapéu da boca de Flik, liberando o cão da função.



Fotograma 2 – Umberto coloca seu cãozinho Flik para pedir escolas



Fonte: Fotograma do filme *Umberto D.* (1952).

Simone de Beauvoir (1970) compara o valor da aposentadoria a uma esmola, pois, por ser um valor tão ínfimo, chega a ser humilhante. As cenas apresentadas anteriormente corroboram essa afirmativa. Debert e Simões (1998) explicam que, desde a concepção da aposentadoria, ela é relacionada ao assistencialismo e à caridade. O próprio conceito de benefício utilizado na definição de aposentadoria é um dos sinônimos da palavra *esmola*.

O segundo filme analisado foi *Eu, Daniel Blake* (EU..., 2016), que tem 97 minutos de duração. Ele foi produzido na Inglaterra, sob a direção de Ken Loach. O filme representa os desafios enfrentados por um homem idoso, sozinho, impossibilitado de trabalhar, por motivos de saúde, que luta para conseguir o “benefício” da aposentadoria para manter a subsistência. O drama é uma crítica às inúmeras burocratizações existentes para recorrer ao auxílio do sistema previdenciário da Inglaterra. Esse é um quadro que afeta, significativamente, a vida de muitas pessoas pobres que precisam desse serviço.

Segundo Baptista (2012), Ken Loach (1936-) é muito conhecido pelo cinema “marxista”, que tem como característica principal a simplicidade. Dessa forma, utiliza-se de técnicas de documentário, a fim de adequar os filmes dele à proposta sociorrealista. Desde o início da carreira, o diretor faz representações da realidade da classe operária. Baptista (2012, p. 44) define o trabalho de Loach da seguinte forma: “A visão é abertamente marxista, crítica, dialética e militante, não é panfletária nem simplificadora”.

O título do filme “*Eu, Daniel Blake*” — assim como do filme “*Umberto D.*” — soa com um sentido de chamar a atenção para o personagem principal, que tenta autoafirmar-se enquanto sujeito detentor de direitos. A trama toda gira em torno da desconsideração do Estado em relação ao sujeito velho e pobre.



Daniel é, inúmeras vezes, desvalorizado dentro de uma agência de serviço social e, quando uma funcionária resolve auxiliá-lo, compadecendo-se da situação dele, os outros funcionários a coagem a obedecer ao que lhe é “ordenado”.

Os serviços de seguridade social, como afirma Beauvoir (1970), não funcionam da forma que deveriam, ou seja, visando ao favorecimento dos mais pobres e vulneráveis, mas “O serviço de assistência -o *Welfare State* -funciona ao contrário. Proteção, garantias, auxílios vão para os fortes e organizados, e não para os fracos” (BEAUVOIR, 1970, p. 260).

A autora destaca, ainda, que, por conta das péssimas condições de alimentação, de moradia e de outros fatores necessários para a subsistência, as pessoas pobres são mais atingidas por doenças do que as outras (BEAUVOIR, 1970). Essa situação, muitas vezes, causa o desemprego e, depois, a vergonha de precisar de auxílio social, acarretando o isolamento social. Tal fato é reafirmado no filme, na história de Daniel, que, doente e isolado, ao recorrer ao auxílio, é humilhado.

Daniel não tem um pleno domínio do uso das tecnologias, visto que elas não fizeram parte do mundo social e do trabalho dele. Mesmo assim, o idoso é forçado, pelo sistema previdenciário, a utilizá-las, para conseguir a concessão de algum auxílio, não havendo outro caminho disposto para ele.

Grande parte do proletariado mais velho compartilha essa realidade representada pelo personagem Daniel. O Estado, quando exige que os procedimentos de aposentadoria sejam realizados somente via internet, desconsidera, totalmente, os saberes dessas pessoas. Para Beauvoir (1970, p. 21), “A sociedade tecnocrática de hoje não crê que, com o passar dos anos, o saber acumula, mas sim, que acabe perecendo. A idade acarreta uma desqualificação. São os valores associados à juventude que são valorizados”.

Um fator que vale a pena ser enfatizado é a presença de mulheres nos dois filmes apresentados. Elas são jovens e aparecem nas tramas auxiliando — e, por vezes, sendo auxiliadas — pelos idosos. Em *Eu, Daniel Blake* (EU..., 2016), Daniel é apoiado por Katie (Hayley Squires), estrangeira, mãe solo, que vive na extrema pobreza e também necessita de auxílio do governo. Em *Umberto D.* (UMBERTO..., 1952), o homem idoso conta com a amizade de Maria, jovem, que, grávida e solteira, teme perder o emprego na pensão. A condição de marginalizados — homens idosos — e de marginalizadas — mulheres jovens — é o que os torna próximos.

Todos os filmes escolhidos para a pesquisa apresentam a realidade da velhice masculina. No entanto um aspecto importante que salientamos é que a velhice feminina é muito diferente da velhice masculina. De acordo com Belo (2013), a velhice das mulheres é muito mais precária que a dos homens. Devido



ao machismo existente em nossa sociedade, muitas mulheres passam a vida sem poder exercer uma profissão, dedicando-se, somente, aos cuidados do lar; em função disso, quando envelhecem, não têm o “tempo de contribuição” exigido para a concessão do auxílio da aposentadoria. Por sua vez, as mulheres que conseguem adentrar ao mercado de trabalho, muitas vezes, passam a vida recebendo salários menores que o dos homens. Quando se aposentam, continuam a receber menos que os homens.

Conforme Beauvoir (1970, p. 90), os homens sempre são o principal objeto nas especulações sobre a velhice: “Primeiro, porque são eles que se exprimem nos códigos, nas lendas e nos livros; mas, sobretudo porque a luta do poder só interessa ao sexo forte. [...] as mulheres velhas e jovens são eternas menores”.

A cena principal, que acreditamos ser a que define o filme em questão, está relacionada à história de vida do personagem Daniel: um homem velho e doente em busca de seus direitos: de existir, de continuar sendo um sujeito. Essa cena retrata a indignação de Daniel diante de um sistema burocrático e que, no momento que mais precisa, não atende a necessidade dele. Como podemos conferir, no Fotograma 3, retirado do filme, Daniel faz a seguinte pichação na fachada do prédio de serviço social: “Eu, Daniel Blake, exijo uma data para meu apelo antes que eu morra de fome e troquem a música de merda do telefone!” (EU..., 2016).

Fotograma 3 – Daniel faz pichação na parede do prédio do serviço social



Fonte: Fotograma do filme Eu, Daniel Blake (2016).

A cena do filme retratada no Fotograma 3 revela a profunda indignação, a frustração e o desespero de Daniel. O ato dele é aplaudido por parte da população local, mas, ainda assim, ele é levado à delegacia para prestar esclarecimentos.



Daniel é, então, privado do direito de se manifestar. Ele tenta chamar a atenção do Estado, que nega, veementemente, a condição dele, afirmando aptidão para o trabalho.

Por fim, a terceira produção analisada foi o curta-metragem *Divina providência* (DIVINA..., 1983), que tem nove minutos e foi dirigido por Sérgio Bianchi. Esse curta-metragem apresenta uma crítica ao sistema previdenciário brasileiro, o qual sujeita os indivíduos que dele precisam a uma “peregrinação” humilhante e exaustiva. O filme conta a trama de um homem, portador de sífilis, que recorre ao auxílio previdenciário, mas as burocratizações impostas tornam quase impossível o acesso a esse auxílio. Rejeitado pela sociedade e ignorado pelo Estado, o sujeito põe fim à própria vida, em uma sala de cinema.

O diretor paranaense Sérgio Bianchi é conhecido por seus filmes acidamente críticos. Ele imprime, nas obras, o sentimento de revolta que certos fatos sociais existentes no Brasil lhe causam. Cánepa (2014) afirma que os filmes de Bianchi, mesmo que não pertençam ao “horror gênero”, estão muito próximos a ele e nos fazem compreender melhor as tensões sociais e individuais de nosso país. Nas palavras de Meheret e Yamamoto (2020, p. 9), o cinema de Sérgio Bianchi, em um país de exploração e violência extraordinárias, expressa a indignação, e “o terrorismo é uma alternativa” para “atacar aqueles” que ferem o país.

O filme, que é pouco divulgado, é uma evidência desse estilo anárquico de Sérgio Bianchi. Desperta, no espectador, um sentimento de agonia, de raiva e de revolta. Embora o personagem principal do filme não seja velho, ele é marginalizado e desvalorizado. Assim, percorre o mesmo trajeto que muito idosos: é, para a sociedade, um ser “inútil”, pois não gera lucro algum.

A vida miseravelmente desumana que o personagem Antônio (Filipe Tenreiro) leva, perambulando atormentado pela dor da doença que ele tem e da humilhação que sofre, revela-se pior que a própria morte. Essa situação leva-o ao suicídio, pois, daquele jeito que vivia, não valia a pena existir, e a sociedade reafirma tal fato. O retrato da burguesia, representado pelos atores que aparecem no telão no momento que o homem sangra, nos últimos suspiros de vida, revela-nos isso. Por essa razão, elencamos essa cena como a principal da obra.



Fotograma 4 - Representantes da burguesia rindo enquanto Antônio morre



Fonte: Fotograma do filme Divina Providência (1983).

Beauvoir (1970) afirma que, nas sociedades primitivas, tudo aquilo que se constituía como um fardo para aquela comunidade era, de alguma forma, eliminado; assim, os velhos e os doentes eram abandonados ou, até mesmo, assassinados. A concepção de que alguém que não ofereça alguma vantagem ao grupo social deva desaparecer permanece até a contemporaneidade, e um exemplo claro disso são as afirmações dos burgueses do filme, na última cena, como: “Meu filho, marcou, dançou, por que você não recorreu à previdência social?”; “Antes rico saudável de que pobre doente!”; “É de família a sífilis, todos têm sífilis!” e “Meu filho, eu espero que você vá para o paraíso!” (DIVINA..., 1983). De acordo com a autora:

As soluções práticas adotadas pelos primitivos com relação aos problemas que os velhos lhes colocam são muito diversas, pode-se matá-los, deixar que morram, conceder-lhes um mínimo vital, assegurar-lhes um fim confortável, ou mesmo honrá-los e acumulá-los de atenções. Veremos que os povos ditos civilizados lhes aplicam os mesmos tratamentos: apenas o assassinato é proibido, quando não é disfarçado (BEUVOIR, 1970, p. 92).

Em todos os filmes apresentados neste capítulo, percebemos que a morte é o destino principal dos personagens, às vezes, por causas que fogem ao controle do sujeito, como é o caso de Daniel, outras vezes, pela ideia de que a morte é a melhor alternativa -como na ideiação de Umberto- e em função das condições precárias e do sofrimento que a pessoa se encontra, como no caso de Antônio.

A velhice, durante muito tempo, foi ligada à ideia de morte, de que envelhecer é estar mais próximo a ela. Todavia afirmamos que não é apenas a condição biológica dos sujeitos velhos que os conduzem para a morte, mas sim a



questão social. Assim como Beauvoir (1970), acreditamos que toda a sociedade se constitui em um lugar para que os velhos morram. Ademais, concebemos que educar as pessoas seja um caminho possível para pensar o problema social da velhice e da aposentadoria, construindo novas possibilidades de existência, a fim de que todos e todas tenham condições dignas de viver e de morrer em sociedade.

Considerações finais

Ao analisar os filmes propostos na pesquisa “Reflexões acerca da aposentadoria em diferentes produções fílmicas”, compreendemos que, na atual conjuntura, isto é, no modo de produção capitalista, que valoriza o lucro e desvaloriza a força de trabalho que o gera, o velho pobre é marginalizado e desvalorizado. Assim, há um desejo pela inexistência dele e uma negação ao atendimento das necessidades básicas da pessoa idosa.

O velho é privado de permanecer como um sujeito, digno de direitos e, portanto, de continuar existindo. O Estado reafirma isso quando propõe novas políticas que dificultam ainda mais o acesso ao auxílio da aposentadoria, conduzindo, de alguma forma, esses sujeitos para a morte.

É necessário considerar que a velhice masculina, apresentada, neste estudo, mediante os filmes analisados, revela-se como uma situação crítica e sofrida. Porém, quando se tratam de mulheres, pessoas pobres, pertencentes à comunidade LGBTQIA+ e negros, a situação é muito mais precária.

Essa dura realidade só poderia ser mudada, de fato, com uma radical transformação social. No entanto, como afirma Beauvoir (1970), enquanto não há uma mudança significativa dos parâmetros sociais, é necessário continuar defendendo os direitos do proletariado velho. No âmbito da ciência da Educação, defendemos a necessidade de ampliar essa discussão, no sentido de pensar o futuro de todos nós, velhos e velhas em potencial, visando garantir, aos idosos pertencentes à classe subalterna, uma vida e uma morte dignas.

Referências:

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.

BELO, Isolda. Velhice e mulher: vulnerabilidade e conquistas. **Revista Feminismos**. Vol.1, n.3 Set. - Dez. 2013. Disponível em:

<<https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/29997>>. Acesso em: 15 ago. de 2021.



CÁNEPA, Laura Loguercio. Horrores no Brasil. **Revista Filme e Cultura**. Rio de Janeiro. Nº61. ISSN: 2177-3912. p.33-37. Jan de 2014. Disponível em: revista.cultura.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/Filme-Cultura-n.61.pdf#page-35. Acesso em: 10 de jun de 2021.

COIMBRA, Arnaldo Arêas. De Sica Il Buono. **Revista Filme e Cultura**. Rio de Janeiro, Guanabara - Brasil. Ano II . Nº 10. p. 2-19. 20 de Jul. de 1968. Disponível em: [<revista.cultura.gov.br/item/filme-cultura-n-10/>](http://revista.cultura.gov.br/item/filme-cultura-n-10/) .Acesso em: 24 maio de 2021.

DEBERT, Guita Grin. A vida adulta e a velhice no cinema. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (Org.). **Cinema, velhice e cultura**. Campinas, SP: Alínea, 2005. p. 23-44

DEBERT, Guita Grin; SIMÕES, Júlio Assis. A aposentadoria e a invenção da “terceira idade”. In: DEBERT, Guita Grin (Org.). **Antropologia e velhice**. 2. ed. Campinas, SP: IFCH/UNICAMP, 1998. p. 29-44.

DIVINA Previdência. Direção de Sérgio Bianchi. Produção: S.B. Produções Cinematográficas Embrafilme. Brasil. 1983. (9 min.).

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

EU Daniel Blake. Direção de Ken Loach. Produção: Netflix. Reino Unido. 2016 (97 min.).

MEHERET, Jéssica. YAMAMOTO, Eduardo Yugi. O Cinema de Sérgio Bianchi. In: **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação -Virtual. 2020. Guarapuava -PR. Anais de evento, Guarapuava, 2020. p.1-15.

PENAFRIA, Manuela. **Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s)**. VI Congresso SOPCOM, abril de 2009. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria_analise.pdf; Acesso em: 2 mar. 2021.

UMBERTO. D. Direção de Vittorio de Sica. Produção: Amato Film; Rizzoli Film S.p.a; Produzioni de Sica. Itália. 1952 (89 min.).

VERAS, Renato. RAMOS, Luiz Roberto. KALACHE, Alexandre. Crescimento da população idosa no Brasil: transformações e consequências na



sociedade. **Rev. Saúde Públ.**, São Paulo, 21 : 225-33, 1987. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v21n3/07.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2021.



O CURTA-METRAGEM “ROCK, PAPPER, SCISSORS” E A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS: POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM O BULLYING ESCOLAR

Samira Krupek Donaire
Wanessa Gorri de Oliveira
Divania Luiza Rodrigues
DOI: 10.29327/556201.1-5

Palavras iniciais

Neste texto, apresentamos os resultados da pesquisa intitulada “Cinema, *bullying* escolar e a produção de materiais didático-pedagógicos”, desenvolvida junto ao Programa de Iniciação Científica (PIC) da Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão, subsidiada pela Fundação Araucária. Nessa pesquisa, tivemos o objetivo de analisar como a prevenção e a conscientização do *bullying* escolar podem provir do cinema. Para tanto, tomamos o curta-metragem *Rock, paper, scissors* (PEDRA..., 2016) — cuja tradução é “Pedra, papel, tesoura” —, para mostrar a utilização dele como recurso para a produção de dois materiais didático-pedagógicos. Um desses materiais foi direcionado para os (as) educadores (as) que trabalham no 1º ano do ensino fundamental, e o outro para os (as) educadores (as) que trabalham no 2º ano do ensino fundamental.

Entendemos que uma obra cinematográfica pode ser analisada, lida e pode abordar assuntos e problemas sociais (DUARTE, 2002). Desse modo, se atrelado à educação, o cinema se torna uma ferramenta repleta de potencialidades e possibilidades direcionadas ao trabalho pedagógico, em sala de aula, com o *bullying* escolar.

Problema de saúde pública e presente em todas as instituições escolares, o *bullying* escolar é uma forma de violência intencional, sistemática, sem motivação aparente e marcada por uma relação de poder que afeta todos os envolvidos, sobretudo as vítimas (FANTE, 2005; RISTUM, 2010). Por esse motivo, a escola precisa propor ações preventivas e conscientizadoras e buscar reduzir o desrespeito, a falta de tolerância, de solidariedade e de empatia entre os (as) educandos (as).



Diante do exposto, a justificativa central que mobilizou a investigação voltou-se para as possibilidades de articulação entre a narrativa do curta-metragem *Rock, paper, scissors* (PEDRA..., 2016) — compatível com a faixa-etária das crianças de seis a sete anos — e a prevenção e a conscientização do *bullying* escolar. Nesse viés, prevenir e conscientizar esse tipo de violência com/entre as crianças ganhou viabilidade em função da sistematização de dois materiais didático-pedagógicos pertinentes ao trabalho dos (as) educadores (as) responsáveis pela alfabetização das crianças do 1º ano e do 2º ano do ensino fundamental.

Convém ressaltar que esses materiais foram sistematizados, prioritariamente, para serem desenvolvidos dentro de uma proposta de trabalho sobre o *bullying* escolar já em andamento nas escolas e/ou por parte dos (as) educadores (as).

Para nortear este capítulo, levantamos a seguinte problematização: de que forma o curta-metragem *Rock, paper, scissors* (PEDRA..., 2016) pode embasar a produção de dois materiais didático-pedagógicos direcionados para o trabalho dos (as) educadores (as) do 1º ano e do 2º ano do ensino fundamental, contribuir para a prevenção e para a conscientização do *bullying* escolar e, simultaneamente, auxiliar no processo de alfabetização das crianças?

Assim, iniciaremos apresentando o percurso metodológico da pesquisa. Na sequência, demonstraremos a importância do cinema em sala de aula e, em concomitância, teceremos discussões sobre o *bullying* escolar. Abordaremos, também, a relevância do curta-metragem *Rock, paper, scissors* (PEDRA..., 2016) como meio para elaboração dos dois materiais didático-pedagógicos. Após essa discussão, mostraremos algumas orientações aos (às) educadores (as) no planejamento das ações com o curta-metragem e exporemos os materiais didático-pedagógicos. Por fim, as considerações finais mostrarão a relevância dos materiais elaborados para a prevenção e a conscientização do *bullying* escolar, sem desconsiderar o processo de alfabetização das crianças.

Uma possibilidade metodológica

A pesquisa desenvolvida foi de cunho bibliográfico e envolveu as seguintes etapas: (i) investigação das contribuições do uso do cinema em sala de aula, conforme Duarte (2002) e Napolitano (2019); (ii) estudo da temática *bullying* escolar, segundo Fante (2005), Ristum (2010), Ventura e Fante (2013), Fante e Pedra (2008), Brasil (2015; 2018) e Paraná (2012; 2018); (iii) pesquisa de filmes relacionados com a temática *bullying* escolar; (iv) seleção do curta-metragem *Rock, paper, scissors* (PEDRA..., 2016), que é compatível com a faixa etária dos (as) educandos (as) do 1º ano e do 2º ano do ensino fundamental; (v)



análise de conteúdo do curta-metragem, de acordo com a metodologia proposta por Penafria (2009); (vi) elaboração do material didático-pedagógico “História em sequência”, destinado aos (às) educadores (as) que lecionam no 1º ano do ensino fundamental; (vii) sistematização do material didático-pedagógico “Cartões das emoções”, direcionado aos (às) educadores (as) que trabalham no 2º ano do ensino fundamental.

Pretendemos divulgar/disponibilizar esses materiais didático-pedagógicos, para que possam ser utilizados como recursos para o trabalho com o *bullying* escolar e, ao mesmo tempo, auxiliar no processo de alfabetização das crianças.

O cinema e o *bullying* escolar: diálogos possíveis

O cinema é uma Arte que permite uma experiência estética, subjetiva e emocional. Uma produção fílmica requer o envolvimento de vários sujeitos, por exemplo, editores, roteiristas e diretores, assim como expressa interesses, sejam eles ideológicos, estéticos, comerciais, pedagógicos, dentre outros.

As combinações dos elementos presentes na linguagem fílmica — luz, som, movimento, trilha sonora e fala — produzem um impacto profundo no espectador. As junções desses elementos causam emoções e sensações que farão com que um novo olhar seja desenvolvido, visto que um filme pode ser interpretado de forma cultural, subjetiva, emocional, estética e educacional (DUARTE, 2002).

Assistir filmes é uma prática comum na maioria das camadas sociais da sociedade, por isso, não há como negar a presença do cinema no universo escolar. Na realidade, é necessário dar o devido espaço ao cinema na escola, entendendo-o como conhecimento e um produto eminentemente pedagógico (DUARTE, 2002).

Napolitano (2019) sugere que o uso do cinema em sala de aula ocorra mediante um trabalho metódico e coeso, a fim de possibilitar o aprendizado do (a) aluno (a). Para isso, é necessário traçar metas e objetivos a serem alcançados.

Mesmo que o (a) educador (a) não apresente, ponto de vista cinematográfico, um conhecimento crítico especializado, é possível que ele (a) use o cinema em sala de aula com o intento de ir além das narrativas presentes nos filmes, articulando-as com os conteúdos curriculares e/ou as temáticas imprescindíveis para a formação dos (as) educandos (as) (NAPOLITANO, 2019).



O que pretendemos dizer é que, nas práticas escolares, os conhecimentos curriculares não devem se distanciar da realidade. As crianças, no decorrer da alfabetização, carecem de uma educação com sentido e com significado existencial, dos nexos entre os textos e os contextos e da problematização da realidade concreta atrelada aos conteúdos escolares. Nesse sentido,

por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]? Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 15).

Entendemos que os (as) educadores (as) são dotados (as) de autonomia nos planejamentos e na mediação das aulas deles (as). No bojo dessa autonomia, os conteúdos das disciplinas podem ser relacionados ao mundo vivido pelas crianças no processo de alfabetização.

Dito isso, jamais um filme deve ser exibido de maneira aleatória e sem um preparo, porque ele não faz parte de uma atividade afastada de outras formas de aprendizagens de conteúdos, de habilidades e de conceitos (NAPOLITANO, 2019).

Como o *bullying* escolar está presente nas escolas, ele compõe o "repertório real" da vida das crianças. Dessa forma, é possível abordá-lo pela via do cinema e articulá-lo com os conteúdos peculiares da alfabetização.

Conforme Ristum (2010), o termo *bullying* provém do inglês e é utilizado como um meio de comunicação em diferentes países. Por apresentar variações na forma como o *bullying* pode ocorrer, tornou-se difícil encontrar, na Língua Portuguesa, um termo que conseguisse abranger o significado dele; portanto, o que permanece é esse termo geral utilizado em diferentes países, a saber:

Bullying: palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão; termo que conceitua os comportamentos agressivos e anti-sociais, utilizado pela literatura psicológica nos estudos sobre o problema da violência escolar (FANTE, 2005, p. 27).

No Brasil, há legislações específicas que abordam o *bullying* escolar, como é o caso da Lei nº 13.185, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*) em todo o território nacional. Essa legislação orienta ações de conscientização sobre o *bullying* no sistema educacional, com os objetivos de capacitar docentes e equipes pedagógicas, implementar campanhas de educação, dar assistência psicológica e integrar os meios de comunicação às escolas e à sociedade, como meio de conscientização do problema. Conforme o



Artigo 5º dessa lei, os estabelecimentos de ensino têm o dever de “[...] assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*)” (BRASIL, 2015, p. 2).

Em nosso entendimento, a aprovação de um programa específico para o combate à intimidação sistêmica, ou seja, ao *bullying*, demonstra um avanço. Todavia há muitos desafios que impossibilitam a efetivação desse programa, tais como: falta de uma equipe multidisciplinar para auxiliar as escolas; falta de formação de educadores(as); falta de suporte para a identificação e a discussão do *bullying* escolar.

Para Fante (2005), o *bullying* é definido pela natureza repetitiva que ele tem, pelo desequilíbrio de poder e por um comportamento cruel presente nas relações interpessoais, em que os considerados mais fracos (as vítimas) são convertidos em objetos de divertimento e prazer por meio “brincadeiras” nada inofensivas. Isso ocorre porque os mais fortes (os que praticam o *bullying*) disfarçam o propósito de intimidação e de maltrato. O desequilíbrio de poder mencionado é referente à vítima, o “bode expiatório” que não consegue se defender facilmente devido a muitos fatores: não ter força física, não ter habilidades para se defender, ter menor estatura e ser vulnerável psicologicamente (FANTE, 2005).

Fante (2005) expõe que há pesquisadores que defendem ser necessários três ataques, no mínimo, para que a ação seja definida como *bullying*. Esse elemento diferencia o *bullying* de outros tipos de violências episódicas e pontuais.

Também, é importante entender que o *bullying* escolar pode ser direto e indireto. O primeiro envolve, por exemplo, chutar, bater, insultar e apelidar, e o segundo, por exemplo, efetiva-se como exclusão social e propagação de rumores desagradáveis (RISTUM, 2010).

Tanto Ristum (2010) quanto Fante (2005) abordam alguns tipos de *bullying*, os quais são nomeados da seguinte forma: físico (que inclui empurrões, socos e chutes); verbal (composto de provocações e apelidos); escrito (efetivado por meio de bilhetes e de cartas com conteúdo pejorativo); *cyberbullying* (agressão que ocorre por meios digitais, incluindo a publicação de *posts* e fotos).

Esses tipos de *bullying* são muito comuns nas instituições escolares, e, apesar de sabermos que as relações interpessoais no ambiente escolar são importantes para o desenvolvimento social e para a aprendizagem, elas não estão sendo “saudáveis” para o desenvolvimento das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Isso porque os comportamentos apresentados por eles estão se transformando em uma “[...] questão social extremamente preocupante” (FANTE, 2005, p. 30).



Apesar de o *bullying* ser considerado um fenômeno antigo, as pesquisas sobre o tema ainda são novas. Ademais, atualmente, ele é foco de interesse de muitos estudiosos preocupados com as consequências advindas desse tipo de violência, que resultam, de maneira significativa na sociedade, em impactos na saúde mental de todos os envolvidos nesse processo e, principalmente, das vítimas (FANTE, 2005).

Embora sejam praticadas e estudadas algumas medidas visando resolver o infortúnio gerado pelo *bullying*, inúmeras escolas têm foco apenas em ações para “remediar”, e não para identificar o problema, conscientizar os envolvidos e prevenir as consequências negativas.

Dentre as distintas formas de categorizar os papéis assumidos pelos (as) educandos (as) nas práticas de *bullying* escolar, optamos por nos aproximar das definições de Fante e Pedra (2008). Os papéis assumidos, são assim relacionados:

Quadro 1 – Papéis dos (as) educandos (as) nas práticas de *bullying* escolar

Vítima típica	É pouco sociável, não tem habilidades para se defender, pode apresentar aspecto físico mais frágil, irritabilidade e insegurança.
Vítima provocadora	Age com impulsividade, provoca outros (as) alunos (as) e impulsiona reações agressivas. Provoca os (as) demais alunos (as) e não consegue lidar com o <i>bullying</i> quando é o alvo.
Vítima agressora	É aquela que já sofreu vitimizações e que reproduz a violência sofrida. Em alguns casos, busca “justiça”, mata e fere várias pessoas e se suicida.
Agressor	Utiliza a força física ou a capacidade de insultar os mais fracos ou desprotegidos. Demonstra arrogância e tirania, gosta de vitimizar os outros com a finalidade de tornar-se “popular”.
Espectador	Faz parte da maioria dos (as) alunos (as). Não sofre e nem pratica o <i>bullying</i> , porém é afetado porque presencia o sofrimento das vítimas. Pode repudiar as ações dos (as) agressores (as) e não tomar nenhuma medida ou pode reforçar a agressão, apoiando os agressores (as). Geralmente, tem medo de se tornar a próxima vítima.

Fonte: Adaptado de Fante e Pedra (2008).

Em relação aos envolvidos na prática do *bullying*, tanto os meninos quanto as meninas fazem parte do processo. No entanto Ristum (2010) esclarece que a proporção do sexo masculino é maior do que a do sexo feminino. Além disso, as meninas costumam praticar o *bullying* indireto, enquanto os meninos o *bullying* direto.

A identificação dos envolvidos é um processo dificultoso, já que a característica principal do *bullying* é a violência oculta, assim, a vítima se silencia e demonstra dificuldade em admitir aos pais e aos profissionais da escola que



sofre ataques. Portanto, devemos nos atentar aos sinais apresentados pelos (as) educandos (as), principalmente, na mudança de comportamento dentro e fora do ambiente escolar, por exemplo, a queda de rendimento, a resistência em ir à escola e a depressão (FANTE, 2005).

Para Fante (2005), normalmente, o agressor opta por atacar os (as) alunos (as) mais frágeis, entendendo-os (as) como mais fáceis de serem dominados (as). Dessa forma, se, na sala de aula, houver algum (a) estudante com características psicológicas consideradas vulneráveis, tais como: “[...] ansiedade, insegurança, passividade, timidez, dificuldade de impor-se e de ser agressivo e com frequência se mostra [r] fisicamente indefeso, do tipo ‘bode expiatório’” (FANTE, 2005, p. 48), certamente, o desígnio do agressor será: vitimizar o “bode expiatório”.

Definido o alvo ideal, o agressor conseguirá, em alguns casos, fazer com que outros (as) alunos (as) se juntem a ele, formando alguns grupos, a fim de praticar ações intencionadas. Se, por acaso, os atos praticados gerarem alguma consequência, o agressor sempre terá uma estratégia “sábia”, com o intuito de se “sair limpo” e não ser identificado (FANTE, 2005). Ou seja, ele preparará uma estratégia que tire a responsabilidade e a culpa dele pelos atos cometidos.

O excesso de atribuições delegadas às instituições escolares, bem como a sobrecarga de atividades exigidas dos (as) profissionais da educação, especialmente, dos (as) educadores (as), não permitem, muitas vezes, a identificação das práticas de *bullying*, restando aos (às) educandos (as) a busca pela resolução dos conflitos ou a omissão dos conflitos. No caso dos espectadores, que poderiam relatar aos (às) profissionais da escola o que ocorre entre os agressores e as vítimas, geralmente, calam-se. Isso ocorre, pois uma quantidade significativa desses espectadores se encontra em uma posição movida pelo medo, acreditando que, se entregar os agressores ou testemunhar contra as práticas destes, será o próximo alvo.

Nesse sentido,

[...] alguns alunos são tomados pelo medo de que sua reputação seja ameaçada ou de provocarem o desdém ou a desaprovação dos agressores se alguém os vir em companhia do aluno alvo das gozações. Alguns temem se tornar a próxima vítima, e, dessa forma, o isolamento do aluno, alvo do *bullying*, é fato consumado (FANTE, 2005, p. 49).

Os espectadores optam, então, por se afastarem da vítima, já que, se mantiverem contato ou relatarem a situação, pode ocorrer de se tornarem o próximo alvo. Por outro lado, muitos espectadores apoiam os atos violentos como uma forma de “blindagem”. Desse modo, a vítima, cada vez mais, vai se isolando e ficando sem colegas, e isso a deixa com um sentimento de solidão.



As consequências geradas pelo *bullying*, conforme expõe Fante (2005), afetam todas as pessoas envolvidas em todos os níveis, especialmente a vítima, pois ela continua a sofrer os efeitos negativos causados, os quais ocasionam prejuízos nas relações futuras de trabalho, na constituição familiar, na criação de filhos e na saúde mental e física dela (RISTUM, 2010).

Assim, é fundamental que seja abordada essa temática nas escolas, a fim de possibilitar uma discussão conscientizadora e preventiva, um trabalho elaborado e coletivo, que busque tratar as raízes do *bullying* escolar.

Rock, paper, scissors: contribuições na abordagem da temática *bullying* escolar

Para o desenvolvimento da pesquisa informada no início deste capítulo, selecionamos o curta-metragem elaborado para um comercial da *Android*, lançado em 2016, denominado *Rock, paper, scissors*, cuja tradução para o português é “Pedra, papel, tesoura”, para realizar o trabalho com o *bullying* escolar. Essa animação faz referência à famosa brincadeira infantil “pedra, papel e tesoura” e narra a trajetória de uma pedra, de um papel e de uma tesoura que, mesmo diferentes, aparentemente, unem-se para lutar contra o *bullying*.

A partir desse curta-metragem, elaboramos uma análise de conteúdo do curta-metragem, conforme proposto por Penafria (2009), pois isso permite realizar uma decomposição da obra cinematográfica, priorizando o relato acerca de determinado tema (PENAFRIA, 2009).

Com base nessa metodologia e na análise interna da película, analisamos que, logo no início da animação, o personagem “papel” surge caminhando, medrosamente, em um corredor cheio de “tesouras” — nas regras do jogo tradicional, “papel” e “tesoura” são naturalmente adversários. No entanto, no comercial em questão, essas suposições habituais são invertidas. Enquanto o “papel” caminha pelo corredor em que a “tesoura” está, sente-se aliviado ao encontrar outros “papéis”, talvez, porque deveriam ser como ele. Porém, na verdade, ocorre o contrário: os “papéis” que ele encontra são os valentões, os que praticam *bullying*. É a “tesoura” — adversária “natural” do papel — quem vai ao resgate dele.

Posteriormente, “papel” e “tesoura” tornam-se colegas e saem caminhando pela escola afora. No decorrer do caminho, eles presenciam a “pedra” sendo vítima de agressões por outras “pedras”; nesse momento, a “tesoura” sente medo e recua, porém o “papel” decide interferir e ajudar a “pedra”. A reação do “papel” perante a cena ocorrida com a “pedra” se destaca



no curta-metragem, pois, inicialmente, ele se mostrava com medo, mas, após ter sido ajudado pela “tesoura” para enfrentar uma situação que o incomodava, posicionou-se e ajudou a “pedra”.

Com isso, a mensagem transmitida é que, se as vítimas de *bullying* forem ajudadas, quando testemunharem outras pessoas sendo alvo de *bullying*, também as ajudarão. Ao final do curta-metragem, a “pedra”, o “papel” e a “tesoura” se unem; a partir dessa união, comunicam uma mensagem: todos são iguais, porque, justamente, são diferentes.

A inversão de papéis assumidos pelos personagens ressalta alguns elementos essenciais na luta contra o *bullying* escolar. Portanto, a pertinência do curta-metragem para os diálogos acerca da temática e para a produção dos materiais didático-pedagógicos justifica-se por romper com os papéis antagônicos propostos pelo jogo tradicional “pedra, papel e tesoura”. Isso nos faz refletir sobre como lidar com as mais variadas diferenças dentro da escola.

Mesmo com ausência de fala e tendo somente cerca de um minuto de duração, a animação narra uma história muito relevante, usufruindo do espaço escolar e das mediações da escola para problematizar o *bullying* e impulsionar o respeito, a tolerância e a solidariedade nas relações interpessoais.

A seguir, demonstraremos prévios encaminhamentos para o planejamento dos (as) educadores (as) no trato com o curta-metragem. Na sequência, apresentaremos os dois materiais didático-pedagógicos produzidos.

Orientações para o planejamento dos (as) educadores (as) e os materiais didático-pedagógicos

Apresentaremos, a seguir, algumas orientações que foram direcionadas ao planejamento dos (as) educadores (as), como forma de auxiliá-los nos encaminhamentos do trabalho com o curta-metragem e com os materiais didático-pedagógicos, conforme exposto.

Orientações para o planejamento dos (as) educadores (as)

- Observar/analisar a ficha técnica do curta-metragem.
- Ficha técnica do curta-metragem:
 - i. nacionalidade: New York;
 - ii. título original: Rock, paper, scissors;
 - iii. título em português: Pedra, papel, tesoura;
 - iv.gênero: animação;
 - v. duração: aproximadamente, 1 minuto;
 - vi. ano de lançamento: 2016;



vii. produção: campanha publicitária para o sistema operacional Android (a marca de serviço de comunicação *Be together, not the same*

- Todos juntos, diferentes entre iguais — assinou o filme).
- Refletir sobre a sinopse do curta-metragem.
- Sinopse: o curta-metragem *Rock, paper, scissors*, lançado em 2016, na cidade de *New York*, foi produzido pela campanha publicitária para o sistema Android, com, aproximadamente, 1 minuto de duração. Ele se enquadra no gênero animação e foi assinado pela marca de serviço de comunicação *Be together, not the same* (Todos juntos, diferentes entre iguais). O comercial faz referência à brincadeira de criança “pedra, papel e tesoura” e apresenta uma inversão na assunção dos papéis dos personagens, pois os “inimigos naturais” tornam-se, no curta-metragem, amigos. Portanto, narra a trajetória de uma pedra, um papel e uma tesoura que, apesar das diferenças, unem-se para combater o *bullying* escolar.
- Assistir ao curta-metragem *Rock, paper, scissors* (PEDRA..., 2016), sem juízo de valor, com a intenção de observar a narrativa dele (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RVGMoFrflly>)
- Sistematizar uma prévia descrição do curta-metragem em análise e identificar os personagens principais e os papéis assumidos por estes (vítima, agressor, espectador).
- Selecionar aspectos importantes para servirem como recurso para os encaminhamentos didático-pedagógicos e o diálogo quanto às relações estabelecidas entre o conteúdo do curta-metragem e o *bullying* escolar.

(B) Orientações para os encaminhamentos com as crianças

- Preparar as crianças para visionarem o curta-metragem, sendo relevante explorar a ficha técnica e a sinopse.
- Exibir o curta-metragem, entendendo que, mesmo em sala de aula, é sempre importante criar um ambiente favorável para a exibição de filmes.
- Mediar as discussões, após a exibição, com base na descrição do curta-metragem, antecipadamente organizada.
- Considerar as interpretações das crianças durante a mediação e dialogar sobre a representação dos personagens, dos papéis assumidos (vítima, agressor, espectador) e das relações estabelecidas



entre os personagens.

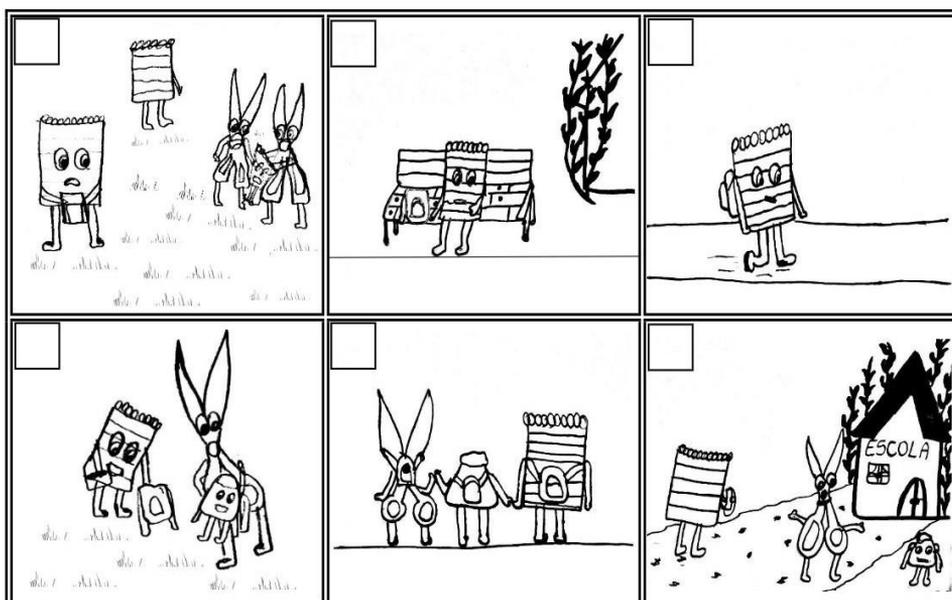
- Definir, previamente, o que é o *bullying* escolar, algumas consequências dessa prática e os papéis assumidos pelas vítimas, pelos agressores e pelos espectadores.

Esperamos que essas prévias orientações embasem o trabalho com o curta-metragem e instrumentalizem a utilização dos materiais didático-pedagógicos. Vale lembrar que as crianças precisam ter uma participação efetiva no debate e no desenvolvimento das atividades. Por isso, com a intenção de se trabalhar de forma coletiva e dialógica, foram sugeridos os materiais didático-pedagógicos demonstrados a seguir. Ponderamos que as recomendações propostas podem sofrer alterações, para que sejam abordadas em outros anos do ensino fundamental e recriadas em decorrência das singularidades dos (as) educandos (as), assim como da circulação do *bullying* entre eles (as).

I – Sugestão do material para o 1º ano do ensino fundamental: história em sequência

- **Objetivo:** produzir uma sequência narrativa para abordar a temática *bullying* escolar.
- **Encaminhamentos**
 - **Primeiro momento:** antes de o material elaborado, conforme consta na Figura 1, ser entregue às crianças, sugerimos a retomada da relação entre o conteúdo do curta-metragem e o *bullying* escolar.

Figura 1 – História em sequência



Fonte: Elaborada pelas autoras.



- **Segundo momento:** entrega das imagens às crianças e solicitação de enumeração dessas imagens, de acordo com a sequência desejada. Nesse momento, seria possível que os (as) alunos (as) elaborassem outras cenas, com a finalidade de compor a história.

- **Terceiro momento:** direcionamento da elaboração de frases que apresentem uma sequência para a história. Por ser um material voltado para o 1º ano do ensino fundamental, cabe ao (à) educador (a) auxiliar na produção das frases.

- **Quarto momento:** Após a ordenação da história e elaboração das frases, disponibilizar um espaço para que às crianças pintem as imagens. Posteriormente, mobilizar a socialização das histórias e concluir retomando o porquê a conscientização e a prevenção são importantes no combate ao *bullying* escolar.

II – Sugestão do material para o 2º ano do ensino fundamental: cartões das emoções

• **Objetivo:** identificar as possíveis emoções mediante ações que retratem o *bullying* escolar.

• **Encaminhamentos**

- **Primeiro momento:** antes de fazer a entrega dos cartões, conforme consta na Figura 2, sugerimos a retomada da relação entre o conteúdo abordado no curta-metragem e o *bullying* escolar.



Figura 2 – Cartões das emoções



Fonte: Elaborada pelas autoras.

- **Segundo momento:** entrega, às crianças, dos “cartões das emoções”. Propomos que os (as) educadores (as) questionem a respeito de quais os significados das emoções apresentadas nos cartões – podendo fazer uso do dicionário, com o intuito de verificar os significados das palavras ou das emoções. Na sequência, sugerimos que eles (as) abordem essas emoções e expliquem o que elas, de fato, representam.
- **Terceiro momento:** orientação para que as crianças recortem os cartões e deixem somente eles sobre a mesa.
- **Quarto momento:** solicitação, às crianças, para que escolham duas cores: uma que represente os sentimentos bons, e outra que



represente os sentimentos ruins. Feito isso, os (as) alunos (as) devem colorir os cartões.

- **Quinto momento:** registro, na lousa, pelo (a) educador (a), das situações apresentadas no quadro a seguir. A intenção é que às crianças identifiquem qual (is) emoção (ões) possivelmente sentiriam em cada uma das situações. Para cada situação, os educadores/as poderão organizar grupos para que as crianças discutam as emoções identificadas.

Quadro 2 – Situações recomendadas para serem registradas no quadro pelo (a) educador (a)

1) Você acabou de sofrer <i>bullying</i> :
2) Você acabou de incentivar a prática de <i>bullying</i> contra um (a) colega de classe:
3) Você presenciou uma prática de <i>bullying</i> e informou o (a) professor (a) ou outros (as) profissionais da escola:
4) Você acabou de testemunhar uma agressão contra um (a) colega de classe:
5) Você acabou de agredir um (a) colega na hora do intervalo:
6) você ajudou um (a) colega que estava sofrendo <i>bullying</i> :

Fonte: Elaborado pelas autoras.

- **Sexto momento:** encaminhamento do trabalho com o gênero textual bilhete, para a realização da próxima etapa da atividade.
- **Sétimo momento:** solicitação, com base nos sentimentos indicados em cada uma das situações, da escrita de bilhetes que representem as emoções identificadas em uma das situações.
- **Oitavo momento:** após os encaminhamentos para a produção dos bilhetes e a elaboração deles, recomendamos que os (as) educadores (as) permitam que cada criança faça a leitura do bilhete produzido.
- **Nono momento:** organização de um mural com os bilhetes, a fim de que esses bilhetes fiquem expostos na sala de aula. É indicado retomar, quando necessário, a leitura e o trabalho com a temática.

Os dois materiais didático-pedagógicos ora apresentados, demonstraram o quanto o curta-metragem *Rock, paper, scissors* (PEDRA..., 2016) forneceu meios cabíveis ao planejamento e desenvolvimento de ações voltadas à busca de alternativas que minimizem o *bullying* escolar.



Considerações finais

O curta-metragem *Rock, paper, scissors* (PEDRA..., 2016) forneceu um repertório relevante na confecção dos dois materiais didático-pedagógicos destinados aos (às) educadores (as) que lecionam no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Buscamos demonstrar como o cinema é capaz de direcionar ações didático-pedagógicas na prevenção e na conscientização do *bullying* escolar, sem desconsiderar os conteúdos inerentes à alfabetização das crianças.

O material didático-pedagógico “História em sequência” (proposto para os (as) educadores (as) do 1º ano do ensino fundamental) e o material “Cartas das emoções” (voltado para os (as) educadores (as) do 2º ano do ensino fundamental) foram construídos a partir da utilização e da problematização da narrativa do curta-metragem. Ambos exploraram aspectos fundamentais para o reconhecimento dos principais sujeitos envolvidos com as práticas de *bullying* na escola e priorizaram a construção do respeito às diferenças, da solidariedade, da tolerância e da empatia.

Reconhecemos a impossibilidade de resolver, de forma completa, a violência existente na sociedade e na escola, mas, ainda assim, buscamos sugerir possibilidades de ações didáticas intrínsecas à diminuição dos efeitos negativos do *bullying* escolar, como do suicídio, do assassinato em massa, da depressão e dos traumas que perduram até a vida adulta.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm Acesso em: 9 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.663, de maio de 2018**. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm#:~:text=L13663&text=LEI%20N%C2%BA%2013.663%2C%20DE%2014,incumb%C3%A2ncias%20dos%20estabelecimentos%20de%20ensino. Acesso em: 9 out. 2021.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.



FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar**: perguntas & respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para paz. 2. ed. Campinas: Vozes, 2005.

VENTURA, Alexandre; FANTE, Cléo. **Bullying – intimidação no ambiente escolar e virtual**. Belo Horizonte: Conexa, 2013

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

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

PARANÁ. Lei nº 17355 de 10/10/2012. **Legisweb**, 2012. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=246061#:~:text=A%20Assembleia%20Legislativa%20do%20Estado,eu%20sanciono%20a%20seguinte%20lei%3A&text=Fica%20institu%C3%ADdo%20o%20Programa%20de,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico>. Acesso em: 12 out. 2021.

PARANÁ. Lei Ordinária nº 19775, de 17 de dezembro de 2018. **Leis Estaduais**, 2018. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-19775-2018-parana-altera-a-lei-n-17335-de-10-de-outubro-de-2012-que-instituiu-o-programa-de-combate-ao-bullying>. Acesso em: 12 out. 2021.

PEDRA, papel, tesoura: diferentes entre iguais. Por Ambitare. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (1 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RVGMoFrflly>. Acesso em: 9 out. 2021.

PENAFRIA, Manuela. Análise de filmes - conceitos e metodologia(s). In: CONGRESSO SOPCOM, 6., 2009, Lisboa. **Anais eletrônicos** [...]. Lisboa, 2009. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em: 9 out. 2018.

RISTUM, Marilena. Bullying escolar. In: ASSIS, Simone Gonçalves; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (Org.). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; FIOCRUZ, 2010. p. 95-119.



PROCESSOS DE EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO COLETIVA DE AUDIOVISUAIS EM ESPAÇOS EDUCATIVOS

Marina Mayumi Bartalini

Renata Sieiro Fernandes

DOI: 10.29327/556201.1-6

Introdução

A possibilidade de construir discursos múltiplos sobre o mundo gera uma desestabilização dos sentidos e significações que fixam verdades estáveis sobre o que dele conhecemos. O ato da criação coletiva de novas imagens e sons abre uma gama de sentidos que vazam, extrapolam pelos vãos das palavras, símbolos e códigos e criam modos de produção do cinema em espaços educativos.

Este artigo apresenta tentativas de enfrentamento da problemática referente à necessidade de construção de campos de experiência como exercícios de estímulo à criação coletiva no campo da educação e do cinema. Isto constituindo-se como desafios para a formação pessoal, social e profissional, especialmente para quem trabalha ou se forma para a atuação no campo da Pedagogia sob modos de docência.

A ênfase recai nos processos e práticas de criação e experimentação como formação que abre vias para além do pensar e agir na prática pedagógica, já que, como afirma Kenski (1994), estudos revelam que

[...] os professores criam formas personalizadas de atuar em sala de aula, não apenas baseadas no conhecimento do conteúdo da disciplina e da metodologia de ensino específica, mas também de acordo com as vivências que tiveram e que são recuperadas com a ajuda da situação de ensino em que se encontram. (KENSKI, 1994, p. 46)

Desta forma, o objetivo é apresentar e analisar as possibilidades de criação coletiva de produções em audiovisual de dois grupos de professoras: de Educação Infantil e de estudantes de graduação em Pedagogia. A construção coletiva de um campo de experiência consistiu em duas estratégias: o caminhar e ver-fazer-assistir-conversar-projetar, e aconteceu por meio de oficinas de produção audiovisual com uso de celulares. Teve como proposta a criação de imagens e sons produzidos no próprio lugar onde a experimentação aconteceu, no caso, os espaços internos e externos do prédio de uma instituição de ensino



superior, bem como do Centro de Educação Infantil. Em um momento posterior, foram analisadas as possibilidades de criação de produções audiovisuais de ambos os grupos.

A produção audiovisual como experiência especialmente coletiva, possibilita a proximidade com a linguagem técnica e artística, podendo desvendar seus recursos e possibilidades. Aposta-se nos espaços educativos que são lugares onde as diferenças coexistem e usa-se o audiovisual como passagem para debates que contribuem tanto para o campo da educação, quanto o cinema.

O objetivo das oficinas de cinema na escola e na faculdade não é somente construir conhecimentos acerca das técnicas cinematográficas, mas mobilizar experimentações e criações. Deste modo, apostam-se em proposições que visam a criação como mote principal no âmbito da formação de professoras/es, a partir do trabalho com linguagens artísticas, repercutindo em ampliação do repertório sensível-pensante e que, conseqüentemente, passa a atravessar as práticas em Educação.

Fundamentação

O ambiente institucional formal (escolar e acadêmico) pode se configurar e se constituir como lugar profícuo para a experimentação e a criação para quem já é professor como também para quem se prepara para o ser. Tanto na escola como na universidade o ambiente é marcadamente escriturístico - ainda que com forte presença da oralidade -, o que justifica o adentramento da linguagem audiovisual como outro modo de criar e produzir (contra)narrativas. Também, ele é marcado por ações pensadas para e com as crianças e alunos/as, ou seja, com foco na didática, o que justifica a proposição de criação e experimentação, pela linguagem artística, como meio de produção de subjetividades que se dão em coletividade.

As câmeras com as quais se lidam são aquelas hoje bastante acessíveis, acopladas aos aparelhos celulares. A proposta das oficinas é ampliar a gama de usos dos aparelhos oferecendo uma perspectiva criativa da imagem e do som e contribuir com o repertório já existente quanto à produção de imagens para veiculação na *internet*. As oficinas buscam estimular a construção de imagens e sons não roteirizáveis, que provoquem sensações, sentimentos e pensamentos, estranhamentos, incômodos, surpresas, ambigüidades e que dão abertura para que coisas do mundo possam surgir.



Para tanto, faz-se uso dos dispositivos de criação¹ que são propostas que funcionam como ponto de partida para as filmagens instaurando pequenos procedimentos por meio de consignas a serem seguidas. O dispositivo é entendido como “a introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido. Ele pressupõe duas linhas complementares: uma de extremo controle, regras, limites, recortes e outra de absoluta abertura” (MIGLIORIN, 2015, p.79). As regras existem, mas é permitido criar infinitas maneiras de filmar, que, inclusive, as extrapolem, permitindo escapes inventivos gerados pela prática de filmar imagens e sons.

Professoras da Educação Infantil e estudantes de Pedagogia produziram vídeos a partir de uma proposta de filmagem, que buscou aguçar a observação e a escuta para os ambientes que antes, talvez, passassem despercebidos habitualmente. Na Educação Infantil, os vídeos das docentes tinham uma etapa adicional: a projeção como maneira de intervir no espaço de maneira artística e poética, por meio de um projetor portátil que permitiu a mobilidade das imagens que podiam estar no chão, nos troncos de árvores, no teto, nas plantas e em diversos lugares que serviram como telas de cinema.

Assim, toma-se a construção de campos de experiência como exercícios de estímulo à criação coletiva, constituindo-se como desafios para a formação pessoal, social e profissional, especialmente para quem trabalha ou se forma para a atuação no campo da Pedagogia sob modos de docência.

Metodologia

O percurso metodológico para construção dos dados segue a abordagem qualitativa e quanto aos objetivos é de cunho descritivo e analítico. O período de construção de dados se dá entre setembro e novembro de 2018 e março de 2019. Parte dos dados provém do trabalho de campo de uma pesquisa de doutorado constituído por oficinas de cinema com um grupo de professoras da Rede Municipal, no interior de São Paulo e outra parte é oriunda de uma oficina desenvolvida como estudo exploratório, com um grupo de 35 estudantes de curso de graduação em Pedagogia, de uma instituição de ensino superior, em outra cidade do interior de São Paulo. A amostragem total de sujeitos envolvidos conta com trinta e cinco estudantes (sendo apenas um do gênero masculino) e

1 O trabalho com dispositivos de criação já vem sendo desenvolvido pelo Projeto “Inventar com a diferença” desde 2014. Site do projeto disponível em: <https://www.inventarcomadiferenca.org/>. Acesso em 25.jun.2021. Inspirado nele, em 2016, instaura-se o Programa “Cinema & Educação-A Experiência do Cinema na escola de Educação Básica Municipal” na cidade de Campinas-SP. Site do programa disponível em: <http://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/programa-cinema-educacao>. Acesso em: 24 jun. 2021.



quinze professoras da Educação Infantil. Em cada *lócus* da pesquisa é pedido para os sujeitos se organizarem em grupos de até cinco pessoas. O tempo disponível para a construção das imagens e sons é de trinta minutos.

Estratégia o caminhar

Uma das estratégias usada foi inspirada na prática do caminhar como modo de criar paisagens visuais e sonoras, ou mais exatamente, o caminhar como prática estética (CARERI, 2013)². Subentende-se caminhar e explorar o/ no percurso como pesquisa, com abertura para o indeterminado e o incerto, com certa ousadia e risco, para “acolher os incidentes de percurso, se não até mesmo para causá-los ou buscá-los” (CARERI, 2017, p. 115), para a (des) construção de repertórios.

As caminhadas foram realizadas em 8 encontros de 2 horas de duração, na Educação Infantil e em um encontro de 3h 30 minutos, no Ensino Superior. Foram realizadas por grupos de professoras e estudantes, que se espalharam pelos espaços internos e externos das instituições, com câmeras de celulares nas mãos. O tempo para as caminhadas foi determinado, antecipadamente, e precisava acontecer dentro de 15 minutos.

As responsáveis pelas propostas e dispositivos acompanharam, separadamente, os grupos, apenas observando, sem condução ou interferência, os processos de criação, explorando ideias que surgiram antes e no decorrer da caminhada, por meio de improvisação e do trajeto sem roteiro definido, com abertura para deixarem-se levar pelo que lhes chamasse a atenção e pudesse ser passível de filmagem.

A estratégia de andar, de caminhar pelos espaços internos e/ou externos, é um momento entre a estratégia Ver e Fazer e acontece sem projeto previamente construído, visa experimentar o percurso, o durante, o instante, a duração, as relações estabelecidas neles e com os/as outros/as, permitindo ativar processos criativos e de transformação coletiva, materiais e imateriais.

2 Assume-se a inspiração no sentido de não terem sido colocados em prática, exatamente, os princípios do caminhar na cidade como um laboratório de percepção, criação e transformação como Careri fazia com o grupo *Stalker*. De qualquer forma, a inspiração possibilitou aos grupos certa “aventura existencial, ética e estética” (CARERI, 2017, p. 7-8), ações poéticas e não funcionais em novas maneiras de se relacionar com o mundo (ainda que na dimensão micro).



Estratégia ver-fazer-assistir-conversar-projetar

A outra estratégia é denominada ver-fazer-assistir-conversar-projetar e consiste em assistir trechos de filmes de curta, média ou longa metragem, de videoarte ou outro gênero, selecionados previamente, para introduzir os dispositivos de criação.

1. Ver: Esse momento consiste em ver algumas produções artísticas que possam servir de repertório para conhecimento da linguagem do cinema, bem como para possíveis inspirações. As produções assistidas são selecionadas, a fim de provocar a observação de características técnicas cinematográficas, como: corte, montagem/edição; trilha ou paisagem sonora; dissociação entre som e imagem; enquadramento; fotografia. A curadoria dos trechos exibidos durante a oficina busca despertar para aspectos estéticos do campo a ser filmado e provocar a ampliação do repertório cinematográfico.

2. Fazer: O segundo momento consiste em apresentar os dispositivos de criação com propostas sob a forma de consignas visando a exploração dos ambientes para escolha e seleção do que filmar. As propostas para a realização de exercícios de criação audiovisual coletiva são, basicamente, as mesmas, entretanto, para o grupo de professoras a ênfase foi dada ao recurso imagético e, para o grupo de estudantes, a ênfase foi dada tanto ao recurso imagético quanto sonoro.

2.1. Dispositivos de criação: As propostas de exercício se dão com base nas consignas descritas abaixo e apresentadas de acordo com cada grupo envolvido. Para o grupo de estudantes do ensino superior (Grupo A) foram dados os seguintes dispositivos:

a. Filmar em cortes: **Ver:** *Cidade de Deus*, longa-metragem, direção de Fernando Meirelles, 2002, trecho 1' a 1'13". **Fazer:** a) filmar ações de até 5 tomadas fazendo cortes na própria câmera; b) cada tomada deve durar até 5 segundos; c) atentar para apertar o botão "pause" entre cada gravação para que o celular grave todo o vídeo com os cortes.

b. Corpos na Paisagem: **Ver:** *Quase*, 2012, videoarte, Caio Gusmão, Ínia Novaes, Ivania Marquez, Ludmila Santos, duração: 1'35". **Fazer:** a) filmar sombras de corpos humanos; b) os corpos devem se movimentar seguindo o ritmo de algum som que deve ser produzido por outros corpos que podem ou não estar em cena. O som deve fazer parte da produção do filme.



c. Dissociação de som e imagem: Ver: *Vemos*, videoarte, Escuela Libre de Constitución, 2015, duração: 3'30". **Fazer:** a) escolher um local. Sentar-se. Fechar os olhos e deixar-se atravessar pelos sons daquele lugar; b) no lugar escolhido, gravar um áudio de até 1 minuto e não esquecer de nomear o arquivo com o nome de uma cor; c) filmar um vídeo de até um minuto e não esquecer de nomear o arquivo com o nome de uma cor³.

• Para o grupo de professoras da Educação Infantil⁴ (Grupo B), as propostas se dão com base nas mesmas consignas descritas acima. A variante se dá em relação aos vídeos assistidos, que são os seguintes para cada dispositivo:

• **Filmar em cortes: Ver:** *Domésticas: o Filme*, longa-metragem, 2001, direção de Fernando Meirelles, trecho: 1'01" a 1'54".

• **Corpos na Paisagem: Ver:** *Uma longa viagem*, longa-metragem, 2011, direção: Lúcia Murat, trailer.

• **Dissociação de som e imagem: Ver:** *Ondas curtas*, videoarte, 2013, Wagner Malta Tavares, 8'51".

O fazer é sempre coletivo e dura um tempo específico. As possíveis negociações, que surgem entre as pessoas durante o processo, são parte importante do momento de criação em que o grupo deve chegar a consensos por meio de escolhas para o que se deseja filmar.

1. Assistir-conversar: O terceiro momento consiste em assistir no coletivo as produções, conversar, comentar, sugerir e fazer análises, que ainda se inserem no percurso da criação coletiva. Este é um momento de livre reflexão acerca das exposições em que as/os participantes são convidadas/os a expressarem emoções, sensações, pensamentos e ideias que as imagens e sons suscitam. É também o momento em que os grupos narram e descrevem o processo, retomando os questionamentos, as dúvidas, as dificuldades, as negociações entre as/os participantes, as descobertas que foram se dando durante o caminhar, as escolhas acerca dos enquadramentos, as divisões de tarefas etc.

3 Todas as produções deste grupo estão publicizadas no canal do YouTube. Filmar em cortes: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B-n-RPQDhlQ>. Dissociação de som e imagem: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kR8nfDzDeIE>. Corpos na paisagem: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JoqcYZMHZOg>.

4 Todas as produções deste grupo estão publicizadas no canal do YouTube <https://www.youtube.com/channel/UChKzb1Czm9vzlpY9rKLPDIQ>.



A partir das produções dos grupos e do acompanhamento do processo, as análises são feitas, atentando para elementos do processo de criação, que são descritos e derivados do momento de assistir-conversar, para na sequência centrar em dois pontos potentes trazidos dos aportes teóricos: o devir-criança (LOPES, 2019) e o mafuá (MIGLIORIN, 2015).

Resultados e discussão

O material produzido nas oficinas é apresentado de modo descritivo, primeiramente, seguido de análises tomando o referencial teórico como terreno de ancoragem e voo. Os dispositivos dão o mote para a organização e sistematização dos dados construídos.

Compreender a prática da criação de vídeos em todos os seus processos é uma maneira de qualificar o olhar e a escuta para as produções audiovisuais que nos interpelam e, assim, diluir a relação de alienação que temos, especialmente, com as imagens. Quando experimentamos com as câmeras, suas possibilidades de enquadramento, a escolha do momento ideal para o corte, o uso de aplicativos de edição entre outras ferramentas técnicas, vivenciamos a relação com o que vemos de forma mais aprofundada.

a. Dispositivo de criação: Filmar em cortes. A partir do dispositivo “a”, o grupo de estudantes do curso de Pedagogia produziu um audiovisual com duração de 36 segundos⁵ em que é possível perceber alguns aspectos interessantes tomados no processo de criação, que se desenvolvem pelas novas percepções espaciais provocadas pelo ato de caminhar desde a perspectiva da observação atenta ao que pode ser enquadrado e canalizado pela câmera como instrumento que dá vazão à linguagem cinematográfica.

Figura 1: Frames do vídeo do Grupo A



Fonte: Acervo das autoras (2019).

5 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B-n-RPQDhIQ>.



A Figura 1 mostra, que com relação ao uso de luz e sombra, é possível notar uma repentina passagem do escuro para o claro em diferentes lugares, que se dá pelo ato do caminhar com a câmera em mãos que marca a transição das distintas nuances de iluminação artificial: a luz incandescente no estacionamento e a luz fluorescente dentro do prédio da faculdade. A orientação em formato de retrato (vertical) marca uma diferença significativa em relação ao cinema tradicional que costuma usar a orientação em formato de paisagem (horizontal).

O trecho do filme *Uma longa viagem*, mostrado antes da caminhada, justamente apresenta planos em que uma silhueta humana sobrepõe diversas paisagens, urbanas e rurais. Durante o encontro não se tocou nessa relação entre os filmes que vimos para sensibilizar as filmagens, mas a análise posterior dos vídeos produzidos permite algumas aproximações entre os planos gravados pelas alunas da faculdade e os filmes assistidos.

Embora esteja presente uma obviedade em termos de escolha de espaço, um dos grupos optou por não filmar o território conhecido, ou seja, a sala de aula, o que indica uma tentativa de fuga de um lugar naturalizado. Neste percurso, a câmera foca apenas a figura humana e seu trajeto solitário. O foco é fixo e o que é enquadrado entra apenas como fundo em relação à figura principal. O audiovisual se desenvolve em apenas cinco tomadas. O caminhar de quem filma acompanha o ritmo do caminhar da figura humana fazendo com que a câmera entre em devir-pessoa pelo gesto do balanço advindo do caminhar daquela que está filmando.

O ruído dos passos é marcante durante todo o vídeo e, assim como o balanço do caminhar, os sons também se concatenam ao ritmo das imagens. O som ambiente é incorporado ao vídeo de maneira harmônica. Alguns “lapsos” denunciam a realização como ocorre em documentários, no caso: a figura humana olha para a câmera uma vez e alguém da equipe dá o comando em voz alta durante a gravação.

Com o mesmo dispositivo “a”, o grupo de professoras da Educação Infantil construiu um audiovisual de um minuto⁶ no espaço ao ar livre da escola, aproveitando a luz natural do período vespertino.

6 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EmBqWHXjQNg>.



Figura 2: Frames do vídeo do Grupo B

Fonte: Acervo das autoras (2018).

A Figura 2 mostra trechos em que o vídeo inicia e finaliza com tomadas parecidas ao caminhar da criança que, no início, vai em uma direção e, ao final, caminha para a direção contrária. A narrativa do caminhar tem diversos momentos: pés calçados, descalços, na areia, no concreto, indo em uma direção e depois em outra. O caminhar é de uma mesma criança, que vai e volta em circunstâncias espaciais diferentes e esse efeito é bastante utilizado como técnica cinematográfica de montagem, na qual os cortes forjam o espaço e tempo e o próprio espectador faz as junções temporais e espaciais completando os intervalos entre os cortes.

Nota-se que o trecho do filme *Domésticas* também possui planos de curta duração e quando sequenciados, compõem uma narrativa cotidiana na vida de uma das personagens que cozinha, limpa a casa, estende roupas. As tomadas feitas pelas professoras buscam contar sobre o cotidiano de uma criança e seu lugar de brincar, mostrando-os em fragmentos. A narrativa contada pelos cortes na câmera, estabelece uma relação entre personagem e espaço em interação, que mostra um recorte de tempo e espaço escolar e que conta das interações entre as crianças e seu lugar de convívio. O gesto do caminhar que produz descobertas durante o percurso é acompanhado pela câmera atenta da professora que ao enquadrar os pés da criança, convida o olhar a passear junto a ela.

b. Dispositivo de criação: Dissociação de som e imagem. A partir do dispositivo “b”, o grupo de estudantes do curso de Pedagogia realizou uma produção audiovisual com duração de um minuto e cinco segundos⁷ usando o espaço ao ar livre da faculdade, no período noturno, com iluminação artificial de postes somada à luz do celular.

7 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kR8nfDzDeIE&t=1s>.



Figura 3: Frames do vídeo do Grupo A



Fonte: Acervo das autoras (2019).

A produção em videoarte *Ondas curtas* foi exibida para sensibilizar as criações coletivas e para ampliar o repertório audiovisual das estudantes que se atentaram para a sobreposição entre imagem e som do vídeo que aglutina uma série de camadas de significações: o movimento de ondas num plano fixo que mostra uma praia ao anoitecer; as ondas curtas de rádio; o vai e volta do cursor sobre a régua de sintonização sobreposto à imagem da praia e os diversos sons misturados entre si. A observação atenta às camadas de imagens e sons permitiram que ambas fossem analisadas separadamente, para assim ressaltar a importância de uma análise audiovisual que levasse em conta todas as etapas de produção, assim como a junção de elementos sonoros e visuais para a composição de um plano de cinema.

Os sons dissonantes, colados à imagem ou em *delay*, desafiam o espectador a completar com a memória auditiva os sons que faltam. Assim como os sons que estão em excesso (ou em sobra) fazem com que o espectador, por meio da imaginação, complete-os com imagens, o som de pessoas conversando compõe com o sibilar do vento, passos e folhas e traz ao vídeo os aspectos sonoros presentes no momento da filmagem. Filmar de cima para baixo faz com que a figura humana sofra distorção, trazendo a sensação de profundidade e certa vertigem. O recurso da câmera subjetiva convida o olhar do espectador a acompanhar o trajeto da figura humana.

Com o mesmo dispositivo “b”, o grupo de professoras da Educação Infantil construiu uma produção audiovisual com duração de um minuto⁸.

8 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EmBqWHXjQNg>.



Figura 4: Frames do vídeo do Grupo B



Fonte: Acervo das autoras (2018)

O som da engrenagem estridente das balanças do parquinho da escola foi gravado anteriormente à imagem e serviu de inspiração para a filmagem feita, posteriormente, dos pés em caminhada, como mostra a Figura 4. A dissociação entre som e imagem presente no videoarte *Ondas Curtas*, mais uma vez, inspira a criação em que camadas de sons e imagens são gravadas separadamente e juntadas posteriormente por meio da edição. O som mecânico das balanças, em alguns momentos, sincroniza-se ao movimento das articulações das pernas do corpo, que caminham dando a impressão de um corpo biomecânico.

No caso dessa experimentação, a estratégia de projetar foi executada. Com um projetor portátil, as professoras caminharam pela escola em busca de locais interessantes para intervirem com o vídeo. Projetaram no mesmo lugar onde filmaram, no chão quadriculado, provocando uma sobreposição entre imagens virtuais e concretas que ali se misturaram formando uma só imagem. Esse recurso mostrou-se interessante como meio de exibição junto às crianças, que ao caminharem por ali, poderiam talvez, interagir com os vídeos projetados.

c. **Dispositivo de criação: Corpos na paisagem.** A partir do dispositivo “c”, o grupo de estudantes de Pedagogia construiu um audiovisual com duração de nove segundos⁹ explorando, especialmente, a baixa luminosidade da noite, dando às variações de escuro o toque especial do trabalho com sombras em movimento, como se vê na Figura 5.

Figura 5: Frames do vídeo do Grupo A



Fonte: Acervo das autoras (2019)

9 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JoqcYZMHZOg>.



Neste caso, a exploração foi com projeção de movimentos com partes do corpo usando-se o muro como anteparo, como uma grande tela. Uma sombra gigante toma conta de metade do enquadramento à esquerda do muro, com corte na altura do pescoço de um corpo humano. O restante do corpo permanece inerte. A distorção da sombra pela projeção aumenta a escala das mãos fazendo com que a sombra da cabeça diminuía, contribuindo ainda mais para as mãos como assunto principal.

Filmar a sombra de um corpo que produz sons causa certo deslocamento já que a produção do som se dá no extracampo do quadro. A sensação é que o som pode ter sido produzido por outras fontes, já que as imagens não permitem ver a origem dos sons. Ao final, aparece um “lapso”, pois as palmas não acompanham o último som produzido por quem está fora do quadro e um som de risada indica, de forma divertida, o erro. No processo de criação nota-se o uso de partes do corpo mais, comumente, presentes no dia a dia do/da professor/a, no caso, as mãos, o que implica em um recurso menos sofisticado e mais próximo do senso comum

Com o mesmo dispositivo “b”, o grupo de professoras da Educação Infantil realizou uma produção audiovisual de 52 segundos¹⁰ usando, novamente, o ar livre e a luz natural presente em um dia ensolarado.

A produção audiovisual a que se refere a Figura 6 apresenta um recorte inusitado pelo enquadramento descentralizado, colocando as pernas das crianças sobre os fios paralelos na parte superior da cena e as sombras na areia ocupando a maior parte do quadro. A paisagem sonora se manifesta pelas vozes misturadas aos gritos infantis das seis crianças que, juntas, brincam de tentar se equilibrar sobre os fios. Os sons possuem diversas camadas. A primeira camada, a mais alta, é o som das vozes, gritos e risadas, mas ao fundo escutam-se crianças, que estão no mesmo ambiente, mas, provavelmente, mais longe. Escuta-se também o som das engrenagens dos brinquedos em movimento no parquinho da escola.

Figura 6: Frames do vídeo do Grupo B



Fonte: Acervo das autoras (2018)

10 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jNt4kTeHYtk>



Não há evidente início e nem fim; trata-se do registro processual da brincadeira enquanto ela acontece. Entretanto, a produção é breve e não explora a dimensão temporal da situação. Em síntese, percebe-se, no geral, que os grupos, em suas produções, lidaram com poucos recursos, o que exercita o potencial criativo ao recorrerem ao que está ao alcance no momento, na situação específica, sem prevalecer o pensamento racional, lidando com o intuitivo, sem roteirização rígida, ainda que contendo certa ideia central, sem treino para aprimoramento, contando com pouco tempo para realização, incluindo o improvisado, o imprevisto, abrindo espaço para experimentação e formando repertório.

Em todas as situações, ambos os grupos parecem se divertir ao fazer as produções audiovisuais. Evidencia-se o uso lúdico do aparelho celular como dispositivo de criação, o respiro do corpo em movimento, a desocupação da sala de aula e dos ambientes internos.

O ar livre e certas marcas ou disposições arquitetônicas são buscadas e dão possíveis orientações de uso, corriqueiros ou não usuais. Os corpos são personagem central, ora fragmentados, ora como duplo e expressos por meio de sombras de corpo inteiro mescladas a uma ideia de paisagem. Os vídeos mostram corpos ativos, em movimento: caminhando, gesticulando, chacoalhando-se, roçando objetos etc. Nota-se a recorrência do uso da câmera subjetiva e o enquadramento do chão como busca de construção narrativa pela ação de corpos, que realizam percursos de um ponto a outro dos lugares onde se deram as filmagens.

O caminhar como parte integrante dos audiovisuais ou como parte do processo de produção, na escolha do percurso, da paisagem, mostra que essa ação está presente como elemento constitutivo de invenção e de criação, bem como de seleção estética do que incluir, do que enquadrar, do que deixar de fora, do que privilegiar, que formato usar etc. A caminhada como estratégia permite o deslocamento físico e geográfico, bem como o deslocamento cognitivo (de reflexão e criação) e coloca as/os participantes em postura de construção, da novidade e no risco da pesquisa e experimentação.

Também, a estratégia de ver-fazer-assistir-conversar-projetar, permite a participação em percursos com começo-meio-fim e que se retroalimentam, referindo-se a conhecer para ampliar referências e repertório artístico e de criação. Ao fazerem com o que se tem à disposição, com os desafios dos dispositivos e com a, posterior, socialização se confrontam e se complementam opiniões, análises e sugestões, que colaboram nas futuras produções.



Os dispositivos de criação com suas consignas operaram nas duas linhas complementares: “a de controle, regras, limites, recortes e a de absoluta abertura” (MIGLIORIN, 2015), de modo a não frear o processo de criação e de alargar possibilidades, incluindo o inusitado e o imprevisto.

Percebe-se que todos os grupos incluíram o som às imagens, atentando-se para ele, ativando tanto a visão quanto, especialmente, a escuta, em uma cultura tão marcadamente visual como a ocidental. Cada um dos vídeos tem uma preocupação especial com a exploração da luz e da sombra. Em nenhum dos vídeos a fala conduziu a narrativa, mas sim, os corpos em ação, o que mostra uma tentativa de fuga de um recurso facilitador. Houve valorização de atos cotidianos, sem relevância, ordinários, o que mostra uma ressignificação do que é comum, a partir de uma preocupação de criação artística. Nota-se a diluição da autoria em prol de uma criação coletiva em que as ideias e decisões parecem ter sido consensuais, mas com a preservação das diferenças, já que os ambientes escolares, são por si só, lugares de encontro da diversidade e divergência de pensamentos, que coexistem em determinado espaço e tempo compartilhado entre as/os que ali convivem, cotidianamente.

A partir das estratégias para as produções, as ressonâncias, os consensos, os dissensos oriundos dos processos de criação coletiva é possível mobilizar o pensamento em torno do surgimento de dois pontos potentes, que ganharam força nos processos evidenciados durante as oficinas. Os encontros provocados pelo ato da produção audiovisual em contextos educativos trouxeram à tona um modo de agir, que se conecta ao devir-criança e o entusiasmo da criação coletiva observado durante os processos das oficinas se aproximam da ideia de mafuá.

O devir é um conceito filosófico que se atrela ao movimento, ao acontecimento, aos fluxos permanentes de transformação, logo, às mudanças e deslocamentos e não a um tempo estático, o que implicaria pensar em porvir ou vir-a-ser; “estar em devir não é se tornar isso ou aquilo, mas compor numa travessia ‘entre’ isso e aquilo” (LOPES, 2019, p. 17). O devir-criança coloca-se, então, como uma maneira de estar no mundo, que cria um estado criança, uma zona de indiscernibilidade entre os movimentos de uma minoria, no caso as crianças, que estão menos suscetíveis às regras do mundo adulto. As condutas, maneiras de ser das crianças ainda não estão, totalmente, moduladas pelo mundo instituído e nem repletas de regras de codificação, permitindo-lhes, que desviem do sistema estabelecido.

A possibilidade de fazer corpos adultos variarem e entrarem em devir-criança evidenciou-se pela experimentação visual, sonora, tátil, sensorial dos espaços educativos onde as oficinas aconteceram. Foi pelas lentes das câmeras



que, coletivamente, se criaram narrativas a partir de invenções livres e sem preocupação sobre o resultado. Os participantes ousaram viver o processo no gerúndio, sem um objetivo que culminasse num produto a ser aprovado por alguma instância superior, assim como fazem as crianças e suas resistências/transgressões, que lhes permitem coexistir no mundo dos adultos.

“A criança está em posição permanente de resistência, de defesa contra o mundo adulto; ela elabora uma estratégia da qual traça as linhas” (SCHERÉR, 2009, p. 206), que se conectam ao seu meio, para além das fronteiras entre coisas e pessoas. Não se trata de uma “volta” ao “ser criança” como uma espécie de retorno no tempo, mas, sim, de “reencontro com a potência inventiva, expressiva e de feliz experimentação que não se posta petrificada em mundos-verdade” (LOPES, 2019, p. 20).

Para as crianças, tudo o que existe e está ao seu alcance pode ser agenciado aos seus corpos por meio de um gesto, de um olhar para o mundo sempre inacabado a partir da ludicidade, da interação com ele, sendo elas mesmas, parte constituinte do todo e em relação direta com seu meio. O ambiente é importante para a criança. É nele que estão os estímulos de suas ações assim como no caso das experimentações, foi ele quem subsidiou os elementos para as criações coletivas.

Portanto, quando se introduz a linguagem do audiovisual como mais uma linha expressiva, não importa quem é o mestre, tampouco importa o que são coisas e o que são pessoas, pois tudo o que existe, tudo o que está, pode ser agenciado para gerar conhecimento, conversas e criações no âmbito de uma coletividade, que ora entra em consenso, ora em dissenso.

Pode-se concordar e/ou discordar sem maiores estabilidades/instabilidades, pois tem-se a noção de que mesmo na crise, no dissenso, surge o novo, aquilo que pela discordância, faz pensar e provoca deslocamentos. “Quem ensina, apenas compartilha uma trajetória na bagunça, permitindo pontos de estabilidade e profundidade inseparáveis de desvios e flutuações” (MIGLIORIN, 2015, p. 199).

Os momentos de criação coletiva trouxeram a ideia da criança, que aqui serve como elemento intercessor e que ajuda a compreender o ato criador do cinema como percursos, linhas que dão passagem para que os espaços educativos se tornem mais permeáveis à invenção de mundos para além do normatizado e configurado.

O mafuá opera como imagem do próprio momento de criação, em que há uma diversidade de elementos, que se conformam em um espaço e tempo específicos. No mafuá há a coexistência de uma multiplicidade de elementos, que se aglutinam pelo fazer cinema. O mafuá é, por definição, o termo que se



dá às feiras populares, quermesses, bailes ou prendas. No entanto, Migliorin (2015) desloca essa palavra de seu uso popular habitual, fazendo-a variar e ampliando seu significado para, também, desordem, bagunça, confusão, que se dá no encontro dos campos do cinema e da Educação. O mafuá, para o autor, é o encontro na ordem e na desordem. Momentos de instabilidade, mas também de estabilidade:

O mafuá é emaranhado com espaços vazios em que o sentido está sempre se fazendo ou desmoronando. O que se atualiza é um susto, um lapso, um aparecimento sem orquestração, mas não independente dos sujeitos e comunidades. Idas e vindas entre a superfície e a profundidade, entre o específico e o global, mas pautadas pela bagunça do entusiasmo de quem tem pela frente o máximo de conexões possíveis de onde os arranjos mais inesperados podem sair. (MIGLIORIN, 2015, p. 198)

O conceito de mafuá de Migliorin (2015) aponta alguns momentos em que as/os participantes testam, experimentam, divertem-se, surpreendem-se com suas experimentações e entre risadas, gritos, comentários e também silêncios, em que a observação atenta ganha espaço, criam algo novo naquele local habitual onde todos os dias vão para trabalhar ou estudar, instaurando pequenas zonas de respiro onde corpos humanos e elementos não-humanos transmutam para além do que insiste em organizar, conter e restringir.

Considerações

Tendo como objetivo apresentar e analisar as possibilidades de criação coletiva de produções em audiovisual de dois grupos de professoras: de Educação Infantil e de estudantes de graduação em Pedagogia, é possível perceber a contribuição da experiência da criação e produção de audiovisuais nos espaços escolares e na formação dos profissionais da Educação. Isso se torna evidente quando a criação coletiva, ao exigir das/os participantes que negociem e escolham determinados fragmentos de imagens e sons do mundo, geram novos modos de usar os sentidos para os ambientes educativos – que, como lugares de encontro de pluralidade de elementos, que sempre estiveram ali presentes mas, que pelo olhar estético e cinematográfico, podem ganhar outras versões.

A produção audiovisual funciona como uma válvula que, ao ser acionada, pode suscitar acontecimentos, como a possibilidade de fazer emergir o devir-criança das/dos envolvidas/os nas experimentações e os descobrimentos de mundos sem o intermédio da palavra como orientadora das ações. Tanto a situação/campo de experiência quanto o exercício de experimentação são cruciais como elementos para o surgimento da criação, do novo, do desconhecido,



do que se instaura no que já é conhecido, bem como para o aprendizado de aproveitamento do imprevisto e do improvisado, tão necessários no campo educacional.

Referências

CARERI, Francesco. *Walkscapes: o caminhar como prática estética*. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

CARERI, Francesco. *Caminhar e parar*. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.

ESCUELA LIBRE DE CONSTITUCIÓN. *Vemos*. Argentina, curta-metragem, cor, 2 min., 2015.

GUSMÃO, Caio; NOVAES, Ínia; MARQUEZ, Ivania; SANTOS, Ludmila. *Quase*. Brasil, videoarte, cor, 1'35", 2012.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 90, p. 45-51, ago. 1994.

LOPES, Eduardo Simioni. A alegria subversiva de devir-criança. *Momento: diálogos em educação*, v. 28, n. 1, p. 12-25, jan./abr., 2019.

MEIRELLES, Fernando. *Cidade de Deus*. Brasil, drama, cor, 130 min., 2002.

MEIRELLES, Fernando. *Domésticas: o Filme*. Brasil, comédia, cor, 90 min, 2001.

MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: Educação, política e mafuá*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MURAT, Lúcia. *Uma longa viagem*. Brasil, drama, cor, 97 min., 2011.

SCHERÉ, René. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Editora Autêntica: Belo Horizonte, 2009.

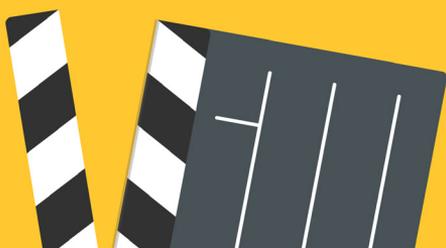
TAVARES, Wagner Malta. *Ondas curtas*. videoarte, 8 min 51 s., 2013.





PARTE III

O CINEMA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO E O USO PEDAGÓGICO DE FILMES



BIOCINE: CIÊNCIA E A SÉTIMA ARTE

Laura Helena Pinto de Castro

Helen de Sousa Brasil

Antônio Alcides Gomes Filho

Maria Isa Morais Lima

Lydia Dayanne Maia Pantoja

Germana Costa Paixão

DOI: 10.29327/556201.1-7

Pré-produção: tomada 1!

Na atualidade, as tecnologias educativas estão presentes na vida das pessoas, oferecendo a oportunidade para aprenderem conteúdos de forma lúdica, como, por exemplo, através da exibição de filmes. Assim essa prática vem se mostrando promissora na área educacional, pois permite a facilitação do diálogo entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos mais gerais (VILLAÇA, 2007; WALKER; COSTA, 2016). Educar através da exibição de filmes, é ensinar diferente, é educar o olhar e aprender que através da utilização dessa ferramenta, se pode realizar a mudança do espectador passivo para o espectador crítico (PRETO, 2007).

Santos e Teixeira (2013) discutem sobre diferentes formas de se trabalhar com temas científicos por meio da exibição de filmes e de documentários disponíveis na *internet*, em sites como o YouTube®, e podem colaborar para a aprendizagem e discussão de tópicos importantes relativos à ciência.

Os vídeos e filmes utilizados em sala de aula representam ferramentas que oportunizam a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento de diversos conhecimentos e habilidades. No entanto, é muito importante que os objetivos e metas a serem alcançados na aula devam ser bem planejados e seja destacado o importante papel do professor como mediador, para que os estudantes compreendam o objetivo da escolha daquele filme (CARVALHO, 2017).

A cada exibição de filmes e documentários, novos olhares, sensações e experiências são renovados e fortalecidos gerando reflexões que se prolongam por toda a vida. Dessa forma, os universos reais e fictícios projetados na tela simulam contextos e cenários que retratam valores individuais e coletivos, e estes poderão ser discutidos por meio do debate com a comunidade escolar (WALKER; COSTA, 2016).



A relevância e atualidade das temáticas escolhidas e abordadas nos filmes, podem atrair tanto estudantes quanto o público externo, os quais têm a oportunidade de discutir, debater e compartilhar reflexões sobre diversos conteúdos e informações relacionadas ao conhecimento científico e aplicadas cotidianamente.

Assim, observando o cenário onde as tecnologias se fazem mais presentes no cotidiano, surgiu a iniciativa de um projeto de extensão universitária para conectar o cinema com a ciência. O projeto intitulado “BioCINE: Cinema com Ciência”, visa a apresentação de longas-metragens e/ou documentários que podem ser utilizados tanto para divulgação científica bem como também em sala de aula, tendo em vista a crescente demanda pela aplicação de novas metodologias de ensino que facilitem o aprendizado de estudantes nas mais diversas áreas, e em específico nos mais variados temas relacionados ao ensino de Ciências e Biologia.

Desde março/2021, o projeto vem atendendo alunos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará/UECE em parceria com a Universidade Aberta do Brasil/UAB, assim como a comunidade em geral, promovendo debates qualificados entre os eixos, educação, cultura e ciência, e divulgando as diferentes áreas de atuação da Biologia, contribuindo para despertar e/ou ampliar o interesse por conteúdos técnico-científicos e tenham aplicabilidade em sala de aula e no cotidiano dos participantes.

A interação com o público acontece virtualmente, tanto com os alunos do curso quanto com a comunidade em geral, tendo em vista que o projeto é aberto a todos, não tendo restrições de público, podendo participar crianças, adolescentes, adultos e idosos. As exposições são realizadas remotamente, permitindo que todos possam interagir e participar dos debates científicos realizados, pois eles possuem uma linguagem atraente, acessível e estimulam o conhecimento através de diferentes abordagens sobre uma gama de temas biológicos que podem ser utilizados, principalmente em sala de aula.

Os objetivos que norteiam o projeto são importantes para os participantes, principalmente os alunos, pois buscam desenvolver posturas críticas e reflexivas acerca das temáticas trabalhadas, além de incentivar e motivar o interesse para desenvolverem pesquisas acadêmicas nas áreas abordadas nas exposições. Despertar o interesse científico pode contribuir diretamente para a formação de cidadãos atuantes e participativos no processo de mudança social.

Um dos desafios do projeto foi adequá-lo para o modelo remoto de educação, com interação virtual, tendo em vista a realidade apresentada pelo contexto pandêmico da COVID-19. Entra em cena, portanto, o ato de educar na



urgência e diante de incertezas, onde todos tiveram que se adequar ao “novo normal”, visando dar continuidade ao processo de ensino, agora ainda mais mediado pelas tecnologias digitais (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020).

Além da riqueza e importância das várias temáticas abordadas para os participantes, as experiências acadêmicas também são vivenciadas, tanto pelos alunos que assistem às exposições e participam dos debates, quanto pelos alunos bolsistas, que atuam no projeto realizando ações na área de tecnologia tais como edição de filmes e produção de artes e conteúdos interativos para as mídias sociais, bem como na busca de conhecimento biológico através de pesquisas para a elaboração de conteúdos e a vivência na escrita e no desenvolvimento acadêmico. Destaca-se ainda que o projeto vem sendo realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Em suma, o projeto BioCINE desenvolve atividades científicas e tecnológicas, abrangendo uma série de conhecimentos e propiciando ao público participante e alunos bolsistas, uma melhor compreensão sobre o meio acadêmico para que desta forma, possam melhorar seu processo formativo na graduação, inclusive através da aprendizagem pela experiência.

Portanto, trata-se de um projeto relevante que se justifica pela necessidade de difundir a ciência através de experiências que permitam a divulgação de vários conteúdos, ao mesmo tempo, em que possibilita a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Dessa forma, buscou-se compreender: qual é a percepção do público participante e dos alunos bolsistas sobre o projeto BioCINE? Na tentativa de responder a esse questionamento central surgiu essa pesquisa descritiva, com abordagem quanti-qualitativa, que norteia a organização e elaboração do presente texto.

Dessa forma, esse capítulo pretende apresentar o projeto BioCINE: Cinema com Ciência, sob a perspectiva do público participante e dos alunos bolsistas, relatando suas reflexões acerca da utilização de filmes como instrumentos didático-pedagógicos para a divulgação científica e o ensino de Ciências e Biologia.

Em seguida serão abordados mais dois tópicos intitulados “Produção: Luz, câmera e educação!” e “Pós-produção: cinema, educação e perspectivas”, sendo que o primeiro apresenta o percurso metodológico da pesquisa e o segundo, descreve os resultados obtidos frente às quatro exposições de filmes, ocorridas entre março e junho/2021, do ponto de vista dos participantes e bolsistas vinculados a um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância.



Produção: luz, câmera e educação!

A principal ação realizada pelo projeto BioCINE é a exibição mensal de filmes e/ou documentários que permitam sensibilizar e conscientizar os participantes sobre problemas sociais, econômicos, tecnológicos e ambientais, bem como estimular a aprendizagem acerca dos temas biológicos abordados.

As atividades têm como público preferencial, alunos do curso de Ciências Biológicas a distância da UECE/UAB ou áreas afins, bem como também alunos de escolas públicas e a população em geral incluindo crianças, adolescentes, adultos e idosos visando incentivar a participação destes e gerar discussões que aumentem o interesse e a curiosidade por temas relacionados à Biologia. A média de participação por exibição é de 70 participantes e a meta é atingir 100 participantes a cada nova exibição cinematográfica.

A exibição do filme, seguida de debate científico, é realizada na última terça-feira de cada mês através do Google Meet®. Para cada filme exibido, é convidado um professor palestrante, que propõe questões para serem discutidas ao final da exibição, na forma de debate didático-científico.

O planejamento para cada exibição acontece ao longo do mês, na forma de reuniões de alinhamento do grupo e com o palestrante. Os filmes exibidos estão disponíveis em sites na *internet* e, posteriormente, são editados pelo *software* Filmora®, para que fiquem com menor tempo de duração, mas preservando os trechos considerados relevantes para a discussão, de forma que o enredo mantenha o sentido original.

A exibição mensal tem duração de 2 horas, por isso a edição dos filmes tem que ter um tamanho adequado, para que não fique cansativo para quem está participando. O palestrante sugere o filme e indica os trechos que devem ser preservados na edição, bem como elabora algumas questões que nortearão as discussões e serão colocadas no *chat*, para estimular a participação e discussão dos participantes.

Antes da exibição do filme é preparada uma divulgação intensa e diversificada nas mídias sociais para atrair a participação do público. A comunicação social se dá, principalmente através do perfil criado no Instagram® (@biocine.bioead), com publicações periódicas intituladas “Curiosidades Biológicas” e “BioDicas” (Figura 1).



Figura 1 – Cards com “Curiosidades Biológicas” e “Biodicas” sobre os filmes “O Lórax: em busca da trufala perdida” e “Contágio”, publicados no Instagram® do projeto BioCINE: Cinema com Ciência, Fortaleza-CE, 2021.



Fonte: os autores (2021).

O conteúdo das “Curiosidades Biológicas” é retirado de filmes de animação, associando a fantasia e o conhecimento científico, enquanto o “BioDicas” traz a recomendação de diferentes gêneros de filmes que possuem temáticas biológicas que possam gerar debates científicos e pedagógicos em sala de aula, pois é desta forma oportunizado aos participantes, trabalhar a linguagem cinematográfica através dessa metodologia ativa.

Os pôsteres de divulgação sobre os filmes são elaborados no aplicativo Canva® e contém informações sobre a ficha técnica e sinopse do filme, apresentação do palestrante, temática biológica a ser trabalhada, citações de frases retiradas do filme, bem como uma contagem regressiva, começando no quinto dia que antecede a exibição, para lembrar o público e gerar uma expectativa em torno do filme que será exibido. Além disso, são elaborados vídeos de divulgação utilizando os aplicativos Filmora® e Kinemaster®, com a apresentação do professor mediador, trechos do filme, dados sobre a data da exibição e informações gerais. A divulgação também é realizada através do envio de convites por *e-mail*, o que gera a fidelização do público.

Almejando refletir acerca da percepção do público participante sobre as primeiras quatro exposições do projeto BioCINE, que visa o uso de filmes como instrumento didático-pedagógico para divulgação científica e o ensino de Ciências e Biologia, foi elaborado um questionário com o intuito de compreender seus olhares a respeito dessa experiência. O questionário elaborado na forma de formulário do Google Forms®, foi disponibilizado no *chat*, ao final de cada apresentação, composto por 13 questões, entre objetivas e subjetivas, organizadas em blocos, contendo o perfil sociodemográfico (3 questões),



avaliação do projeto (1 questão), avaliação da exibição e debate científico (6 questões), avaliação do palestrante (1 questão), bem como sugestões de outros filmes e melhorias do projeto (2 questões).

Foi aplicado também, junto aos bolsistas, outro questionário que visava compreender suas percepções quanto à organização e realização do projeto. Esse instrumento de coleta foi elaborado no Google Forms®, contendo 16 questões objetivas e subjetivas, que traçou um perfil sociodemográfico dos bolsistas (6 questões) e buscou entender o que eles pensavam sobre a organização do projeto (6 questões), bem como sobre a atuação deles, enquanto bolsistas (4 questões).

A pesquisa em questão cumpriu os requisitos éticos da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2016) e do Ofício Circular N° 2/2021 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) (BRASIL, 2021) por se tratar de uma pesquisa em ambiente virtual.

Pós-produção: cinema, educação e perspectivas

Nesse tópico, objetivou-se descrever os resultados obtidos com as primeiras exibições do projeto BioCINE, do ponto de vista de participantes e alunos bolsistas, vinculados a um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância.

Para tanto, de março a junho/2021 foram realizadas quatro exibições de filmes que contaram com um total de 317 participantes: “Contágio”, “A Maldição dos Mortos Vivos”, “A Ilha” e “O Lórax: em busca da trúfula perdida”. Os resultados relativos a essas exibições estão apresentados no quadro 1, que contempla além do nome do filme, a data de exibição, o número de participantes e a temática biológica trabalhada nas exibições do projeto BioCINE.

Quadro 1 – Lista de filmes, datas de exibição, número de participantes e temáticas biológicas exibidas pelo projeto BioCINE: Cinema com Ciência, Fortaleza-CE, 2021.

Nome do Filme	Data de exibição	Número de participantes	Temática biológica trabalhada
Contágio	30/03/2021	73	Virologia, Vacinas
A Maldição dos Mortos Vivos	27/04/2021	91	Etnobiologia
A Ilha	25/05/2021	70	Genética e Bioética
LORAX em busca da trúfula perdida	29/06/2021	83	Ecologia

Fonte: os autores (2021).

Laura Helena Pinto de Castro -Helen de Sousa Brasil
 Antônio Alcides Gomes Filho - Maria Isa Morais Lima
 Lydia Dayanne Maia Pantoja - Germana Costa Paixão



Outro ponto abordado nos questionários, foi o perfil sociodemográfico dos participantes, conforme descrito na tabela 1. Observou-se que, dos 317 participantes, apenas 238 responderam ao questionário, havendo uma maior frequência do público feminino (74%), com uma média etária de 31 anos e 56% solteiros.

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica dos participantes das quatro exibições do projeto BioCINE: Cinema com Ciência, Fortaleza-CE, 2021 (N=238).

Perfil	N	%
Idade (±DP)	31,7 ± 9,5	
Gênero		
Feminino	177	74
Masculino	61	26
Situação Conjugal		
Solteiro	133	56
Casado / União Estável	92	38
Separado	13	6

DP= desvio-padrão

Fonte: os autores (2021).

Ao questionar se os participantes consideravam importante a exibição/discussão de filmes com temáticas biológicas abordadas e se achavam a iniciativa interessante, 90% concordaram totalmente com a afirmativa, 7% concordaram parcialmente, 2% foram imparciais e apenas 1%, discordou totalmente. Vale destacar que esses resultados coadunam com as reflexões feitas por Walker e Costa (2016), os quais afirmam ser muito importante que a educação formal disponha para todos, alunos e sociedade em geral, condições para conhecerem e aprenderem de diversas formas, como, por exemplo através da linguagem cinematográfica, que ao ser utilizada como prática educativa pode promover um diálogo significativo entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos mais gerais. Eles destacam ainda que trabalhar a leitura e análise de imagens e de ferramentas utilizadas pelo cinema, proporciona inúmeros benefícios para a formação, pois isso contribui para o desenvolvimento da compreensão crítica do mundo, bem como das novas tecnologias.



Outro ponto abordado, refere-se à divulgação do projeto. Para 72% dos respondentes, a exibição e discussão sobre os filmes foi bem divulgada, 26% concordaram parcialmente, 1% imparcial e 1% discorda totalmente. O trabalho de divulgação realizado principalmente pelos bolsistas do projeto, tem buscado abranger o maior número possível de pessoas através da utilização de canais de comunicação, principalmente das redes sociais, que tem se apresentado como excelentes formas de divulgação científica possibilitando uma maior interação entre as pessoas, “além de contribuir para oferecer mais velocidade na divulgação das pesquisas e de poderem ser utilizadas por diferentes públicos” (DIAS; DIAS ANNA, 2020, p. 114).

Foi também indagado se os participantes estavam adaptados ao formato remoto de exibição do filme e posterior discussão sobre a temática biológica, onde 70% concordaram totalmente, 26% concordaram parcialmente, 2% foram imparciais, 1% discordou parcialmente e 1% discordou totalmente. A utilização do Google Meet® em decorrência da necessidade do modelo remoto de ensino ainda gera discordância entre os usuários. Mahlangu (2018) ao estudar sobre as oportunidades e desafios da educação, afirma que o contato visual é um fator muito importante na educação e pode ser limitado no ambiente de ensino remoto. Dessa forma, os professores podem ser incapazes de observar as emoções dos alunos e não conseguem prever sua satisfação, fazendo com que eles respondam diferentemente ao modelo de ensino remoto. Por isso, as experiências educacionais com o ensino remoto, têm sido tão desafiadoras e requerem um planejamento adequado.

No tocante a exibição do filme, foi questionado se a qualidade de som/imagem estava adequada, onde 38% concordaram totalmente, 45% concordaram parcialmente, 11% discordaram parcialmente, 3% foram imparciais e 3% discordaram totalmente. A qualidade do som e da exibição é um aspecto que não envolve apenas o suporte técnico da equipe do projeto, mas também, a qualidade do sinal de *internet* de cada participante. Tendo em vista que, a maioria dos participantes do projeto é aluno do curso de Ciências Biológicas a distância da UECE/UAB e reside em cidades do interior do estado do Ceará, alguns morando em localidades distantes, cujo sinal de *internet* passa por instabilidades, muitas vezes acessado até pelo celular, isso se reflete diretamente na qualidade do sinal da exibição do filme, acarretando alguns problemas de conexão.

Com relação à edição do filme ter permitido o entendimento sobre o enredo, 90% concordaram totalmente, 5% concordaram parcialmente, 3% foram imparciais, 1% discordou parcialmente e 1% discordou totalmente. A edição dos filmes escolhidos para a exibição é realizada também com base na recomendação dos professores palestrantes, que indicam onde devem ser



Os termos apresentados na figura 4, apontaram que os participantes têm gostado do projeto, onde se destacam as palavras “Ótimo” e “Bom”, apesar de aparecer também o termo “sem som” e “travava”, indicando que se faz necessário ainda, superar alguns problemas técnicos.

Em relação aos três alunos bolsistas do projeto BioCINE: Cinema com Ciência, todos são do curso de Ciências Biológicas a distância da Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil – UECE/UAB e vinculados ao Programa de Extensão da Pró Reitoria de Extensão (PROEX) da UECE.

O perfil sociodemográfico dos bolsistas mostra que são duas mulheres e um homem, dois com faixa etária entre 18 e 25 anos e apenas um com idade acima de 25 anos, sendo dois solteiros e apenas um casado, provenientes do polo de Maranguape (2) e apenas um do polo de Canindé-CE. Por fim, todos acessam a *internet* de casa.

No que diz respeito à percepção dos bolsistas sobre a organização do projeto, inicialmente eles opinaram sobre a seleção realizada através da análise de currículo e entrevista, todos responderam que foi um processo justo e correto.

Em relação à frequência semanal de participação das atividades do BioCINE, todos afirmaram que dedicam mais de 12 horas semanais no cumprimento de suas atividades, sem prejuízo das atividades pedagógicas do curso. Dessa forma, quando questionados se a carga horária do projeto tem sido adequada apresentando boa frequência de encontros e reuniões administrativas, dois bolsistas concordaram totalmente e um concordou parcialmente.

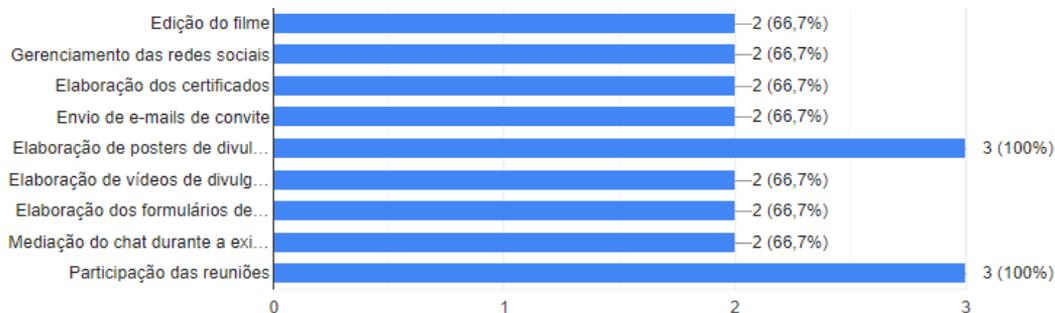
Ao serem perguntados se estavam bem adaptados ao grupo e se tinham uma relação harmoniosa, todos responderam afirmativamente, bem como também concordaram que a condução feita pela coordenação do projeto é segura e embasada.

Ao final desse bloco de perguntas, os bolsistas poderiam fazer críticas, sugestões e um deles sinalizou que o grupo deveria, sempre que possível, se reunir logo após a exibição para avaliação e dar direcionamentos para a próxima exibição. As reuniões do projeto são geralmente realizadas na semana seguinte à exibição de forma que os dados coletados através dos formulários possam ser tabulados e organizados, bem como que o relatório seja elaborado para posterior apresentação durante a reunião de avaliação.

No que tange a atuação dos bolsistas, ao serem questionados sobre em quais atividades inerentes ao projeto, eles participavam diretamente, os resultados estão apresentados na figura 5.



Figura 5 – Atividades realizadas pelos bolsistas do projeto BioCINE: Cinema com Ciência, de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância (UECE/UAB) Fortaleza-CE, 2021.



Fonte: os autores (2021).

As atividades necessárias para viabilizar o projeto, são divididas entre os bolsistas, conforme a expertise de cada um deles e da facilidade de realizarem determinadas funções. Todos participam ativamente das reuniões de planejamento bem como da elaboração dos *posters* de divulgação, conforme demonstrado anteriormente (figura 5).

Foi solicitado também, que os bolsistas escrevessem três palavras que definissem a experiência deles com o projeto BioCINE. A nuvem de palavras apresentada na figura 6 aponta os termos “cinema”, “aprendizagem”, “dedicação”, “ensino”, “produtivo”, “cultura”, “biologia” como aqueles que definem suas experiências como bolsistas do projeto.

Figura 6 – Nuvem de palavras que definem a experiência atual dos três bolsistas, no projeto BioCINE: Cinema com Ciência, de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância (UECE/UAB), Fortaleza-CE, 2021.



Fonte: os autores (2021).



Além disso, ao serem indagados se a vivência como bolsista do Projeto BioCINE tem sido importante para a sua formação, todos sinalizaram positivamente. Por fim, foi perguntado se tinham alguma sugestão ou crítica relacionada à atuação junto ao projeto, e todos afirmaram estarem satisfeitos com a sua condução e organização.

Esses resultados mostram os impactos positivos esperados na formação discente, tendo em vista que a participação no projeto de extensão pode melhorar a qualificação profissional no que diz respeito à utilização de uma estratégia pedagógica relevante, bem como também representa uma experiência singular de relação direta com a comunidade durante a formação acadêmica, além de promover um maior desenvolvimento do aspecto social na formação.

Considerações finais

O Projeto de extensão universitária BioCINE: Cinema com Ciência, tem conseguido implementar com sucesso seus objetivos de explorar o uso de filmes como instrumentos didático-pedagógicos para a divulgação científica e o ensino de Ciências e Biologia, com base na perspectiva dos participantes e dos alunos bolsistas.

A pandemia da COVID-19 provocou grandes impactos na educação e questões relacionadas ao ensino remoto têm sido amplamente discutidas e implementadas. A realização do projeto em formato remoto tem sido desafiadora, mas ele está sendo bem avaliado pelos seus participantes, o que nos permite avançar na realização dos debates científicos, levantando discussões que proporcionem maiores esclarecimentos sobre as temáticas abordadas nos filmes, relacionando Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente.

Referências

BRASIL. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Ofício circular 02/2021** - CONEP/CNS/MS. Brasília, DF: Ministério da Educação, 24 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução 510/2016**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde, Brasília, 07 abr. 2016.

CARVALHO, A. C. de S. **Importância da inserção de filmes e vídeos na prática**



docente no Ensino Fundamental I. 2017. Disponível em:

<<https://www.ufjf.br/pedagogia/files/2017/12/Import%C3%A2ncia-da-Inser%C3%A7%C3%A3o-de-filmes-e-v%C3%ADdeos-na-pr%C3%A1tica-docente-no-Ensino-Fundamental-I.pdf>> Acesso em: 13 dez 2020.

DIAS, C. C.; DIAS, R. G.; ANNA, J. -. S. Potencialidade das redes sociais e de recursos imagéticos para a divulgação científica em periódicos da área de ciência da informação. **BIBLOS - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, v. 34, n. 1, p. 109-126, 2020.

MAHLANGU, V. P. The good, the bad, and the ugly of distance learning in higher education. **Trends in E-learning**, p. 17-29, 2018.

OLIVEIRA, S. da S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. de O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Educação**, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020.

PRETO F. M. M. **A utilização do filme de ficção como recurso pedagógico em aula de história: experiências no município de Maricá** [dissertação de mestrado]. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá. 2007.

SANTOS, G. L.; TEIXEIRA, R. R. P. Educação científica por meio de cenas do cinema. **Revista Perspectiva, Erechim**, v. 37, n. 139, p. 87-97, setembro/2013. Disponível em: http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/139_366.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.

VILLAÇA, M. **Projeto “o Cinema vai à escola”**. Dilemas e ilusões da vida em sociedade no cinema. 2007. Disponível em: < <https://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Cinema/Cinema.aspx> > Acesso em: 10 dez 2020.

WALKER, M. R.; COSTA, A. L. de O. Cinema, diversidade e extensão na universidade: diálogo possível. XVIII ENDIPE-Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira.

Anais... 2016. Disponível em:< https://www.ufmt.br/endi2016/downloads/233_10181_38144.pdf >. Acesso em: 14 dez. 2020.



SOBRE AS ORGANIZADORAS E AUTORE(A)S

ORGANIZADORAS:

Divania Luiza Rodrigues

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2015). Professora Adjunta no Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, Campus de Campo Mourão). Coordenadora do Projeto de Extensão: Cine Educação: olhares para formação docente.

E-mail: divania.rodrigues@unespar.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7170935324820591>

Wanessa Gorri de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2019). Professora Adjunta no Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, Campus Campo Mourão). Membro da Equipe Executora do Projeto de Extensão: Cine Educação: olhares para formação docente, no qual coordena o ciclo temático “Gestão escolar e Bullying escolar”.

E-mail: wanessa.oliveira@unespar.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2102079390585757>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6990-1710>

AUTORE(A)S:

Antônio Alcides Gomes Filho

Graduando em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará/ Universidade Aberta do Brasil - UECE/UAB. Bolsista do projeto de extensão BioCINE: Cinema com Ciência.

E-mail: antonio.alcides@aluno.uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2827115149521514>

Bruna Kin Slodkowski

Graduação em Licenciatura Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2019). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu/UFRGS). É pesquisadora no Núcleo de Tecnologia Digital Aplicado à Educação (NUTED/UFRGS) e professora na Unidade de Inclusão Digital de Idosos (UNIDI/UFRGS). Possui experiência e publicação na área de



Educação, com ênfase em: Informática na Educação e Gerontologia Educacional.

E-mail: brunakinnuted@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1552069707766799>

Orcid:0000-0002-9028-366

Clênia Maria Oliveira Lima

licenciada em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (2003), especialista em Mídias na Educação (2012) e em Gestão pública municipal (2013) pela Universidade Federal do Piauí, é mestre em Letras pelo PROFLETRAS (UESPI). Tem experiência como professora do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, como coordenadora do Ensino Fundamental II e como formadora do Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR II – Língua portuguesa. É professora de língua portuguesa da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí, em Teresina.

E-mail: clenialinda@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0274739415097161>

Divania Luiza Rodrigues

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2015). Professora Adjunta no Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, Campus de Campo Mourão). Coordenadora do Projeto de Extensão: Cine Educação: olhares para formação docente.

E-mail: divania.rodrigues@unespar.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7170935324820591>

Germana Costa Paixão

Graduada em Medicina Veterinária pela Universidade Estadual do Ceará (1997), Mestre em Patologia pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2000) e Doutora em Microbiologia Médica pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2021). Professora da Universidade Estadual do Ceará desde 2000 e Coordenadora do Curso de Ciências Biológicas a distância da UECE/UAB desde 2009. Docente do curso de Enfermagem do Centro Universitário Fametro/UNIFAMETRO. Leciona as disciplinas de Microbiologia, Parasitologia e Exames Laboratoriais. É líder do grupo de pesquisas certificado pelo CNPq “Tecnologias educacionais e educação a distância”. Desenvolve pesquisas nas áreas de taxonomia de dermatófitos, fungos anemófilos e produção de material em Microbiologia.

E-mail: germana.paixao@uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3819489220100591>



Helen de Sousa Brasil

Técnica em Meio Ambiente pela Escola Estadual de Educação Profissional Salaberga Torquato Gomes de Matos (2018), Graduanda em História-Licenciatura pela Faculdade Estácio de Sá; Graduanda em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil -UECE/UAB. Bolsista do projeto de extensão BioCINE: Cinema com Ciência.

E-mail: helen.brasil@aluno.uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1151603471605523>

Hellen Tamara de Souza Ribeiro

Estudante do 4º Ano de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão (UNESPAR). Participante do Programa de Iniciação Científica da UNESPAR desde 2019.

E-mail: Tamarasouzaribeiro44@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3134363542372224>

Laura Helena Pinto de Castro

É Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará. É Pós-Graduada na área de Educação, tendo Especialização em Formação de Formadores pela Universidade Estadual do Ceará. Atua como professora de Biologia nas redes particular, municipal e estadual de ensino. Atualmente é tutora à distância do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/EAD-UAB da Universidade Estadual do Ceará.

Email: laura.castro@uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9921992134081222>

Leticia Rocha Machado

Graduação em Pedagogia - Habilitação Multimeios e Informática Educativa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2005), Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Gerontologia Biomédica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2007). Concluiu o Doutorado em Informática na Educação (2013) e o Doutorado em Educação (2019) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui experiência e publicações na área de Educação, com ênfase em: Educação a Distância, Informática na Educação e Gerontologia Educacional.

E-mail: leticiarmachado@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7669562366317063>

Orcid:0000-0003-4102-2225



Lydia Dayanne Maia Pantoja

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (Licenciatura - 2006 e Bacharel - 2007), Mestre em Microbiologia Médica pela Universidade Federal do Ceará (2008) e Doutora em Engenharia Civil (Saneamento Ambiental) pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2016). Atua como Professora Assistente da Universidade Estadual do Ceará. Docente do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO. Coordena a Pesquisa do Curso de Ciências Biológicas a distância - UECE/UAB. Tem experiência na área de Microbiologia, com ênfase em Microbiologia Ambiental e Aplicada. Bem como, desenvolve trabalhos na área de pesquisa em educação a distância e formação de professores.

E-mail: lydia.pantoja@uece.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7749062886960077>

Maria Isa Morais Lima

Bacharel em Comunicação Social- habilitação Jornalismo pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB (2003). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil - UECE/UAB. Bolsista do projeto de extensão BioCINE: Cinema com Ciência.

E-mail: isa.morais@aluno.uece.br

Marina Mayumi Bartalini

Licenciatura e Bacharelado em Educação Artística, mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Membro do grupo OLHO - Laboratório de Estudos Audiovisuais. Professora de Artes no Ensino Fundamental II e Ensino Médio no Colégio SESI

Marise Berta de Souza

Possui graduação em Direito pela Universidade Católica do Salvador (1977), Mestrado em Artes Visuais pela Universidade Federal da Bahia (1999), Doutorado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (2007) e Pós-doutorado em Designa pela Universidade Federal de Pernambuco. É professora Associada I e Vice-Diretora do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da Universidade Federal da Bahia IHAC/UFBA. Docente Permanente do Mestrado Profissional em Artes. Produtora e realizadora audiovisual. Atua nas áreas de Comunicação e Artes, com ênfase em Cinema, tratando principalmente das poéticas e narrativas visuais e cinematográficas com ênfase na arte e cultura brasileiras.

E-mail: mariseberta@uol.com.br/ marise.bertha@ufba.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1962152440026381>



Nádia Pires Alves

Possui graduação em Desenho e Artes Plásticas pela Universidade Federal da Bahia (2001). Especialização em Neuropsicologia pelo Centro Universitário do Brasil (2006), Mestranda do Mestrado Profissional em Artes pela Universidade Federal da Bahia. A mesma é arte-educadora nas redes municipais de Salvador e Lauro de Freitas, ambas na Bahia.

E-mail: nadiapiresalves@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0133912443882310>

Patricia Alejandra Behar

Professora Titular da Faculdade de Educação e dos Cursos de Pós Graduação em Educação (PPGEdu) e em Informática na Educação (PPGIE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Visitor Professor pelo Programa Fulbright no TeachersCollege da Columbia University (2018-2019). Possui bolsa de Produtividade em Pesquisa (DT/Cnpq), nível I. Mestre (1991-1993) e Doutora (1994-1998) em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação a Distância e Informática na Educação. Coordena o Núcleo de Tecnologia Digital aplicada à Educação (NUTED/Cnpq) da Faculdade de Educação (FACED) e vinculado ao Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED), desde 2000. Desenvolveu o ambiente virtual ROODA, utilizado como uma das plataformas da UFRGS em cursos presenciais e totalmente a distância. Membro do comitê IFIP (International Federation for Information Processing) Technical Committee 3-Education..

E-mail: pbehar@terra.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7661737809414762>

Orcid: 0000-0001-6939-5678

Poliana Deusa Almeida Cordeiro de Jesus

Possui graduação em Artes Visuais – Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (2016). Especialização em Arte e Educação pela Universidade Candido Mendes (2018). Mestranda do Mestrado Profissional em Artes pela Universidade Federal da Bahia. Atua como professora de Arte na rede pública do estado da Bahia.

E-mail: polianadeusa07@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8032961647610630>

Renata Sieiro Fernandes

Graduação em Pedagogia, mestrado, doutorado e pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Membro do grupo Educação, Linguagem e Práticas Culturais - PHALA/UNICAMP.



Samira Krupek Donaire

Possui formação técnica pelo Curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual de Campo Mourão (2017). Atualmente é acadêmica do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, Campus de Campo Mourão).

E-mail: samirakrupek.sk25@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9480360279613635>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1694-970X>

Shirlei Marly Alves

licenciada em Letras Português pela Universidade Federal do Piauí, especialista em Educação a Distância pela Universidade de Brasília, mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará e doutora em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência com Linguística Aplicada, Metodologia da Pesquisa Científica e Educação a Distância. Pesquisa a leitura e a escrita nas atividades de ensino de língua e em livros didáticos (impressos e digitais), com foco nos gêneros textuais, bem como o trabalho do professor de língua materna, a partir da teoria dialógica do Círculo de Mikhail Bakhtin e do Interacionismo Sociodiscursivo. É professora do curso de Letras Português da Universidade Estadual do Piauí. Atua como coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e como coordenadora institucional do programa Residência Pedagógica, na Universidade Estadual do Piauí. É membro da rede de ancoragem do Programa Escrevendo o Futuro - Olimpíada de Língua Portuguesa - atuando como docente formadora do estado do Piauí.

E-mail: shirleimarly@ccm.uespi.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7828918779492971>

Wanessa Gorri de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2019). Professora Adjunta no Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, Campus Campo Mourão). Membro da Equipe Executora do Projeto de Extensão: Cine Educação: olhares para formação docente, no qual coordena o ciclo temático “Gestão escolar e Bullying escolar”.

E-mail: wanessa.oliveira@unespar.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2102079390585757>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6990-1710>



ÍNDICE REMISSIVO

A LEITURA DO FILME COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO DO GÊNERO COMENTÁRIO CRÍTICO

Alunos (9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23)

Comentário crítico (9, 10, 11, 12, 13, 16, 20, 22)

Escola (9, 10, 13, 14, 15, 16, 22)

Escrita (9, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 20, 22)

Filme (9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23)

Gênero textual (10, 11, 12, 21, 22)

Habilidades (11, 12, 22)

Linguagem (9, 11, 12, 13, 14, 21)

Sequência argumentativa (11, 16, 20, 21, 22)

Texto (9, 10)

A CRIAÇÃO CINEMATOGRAFICA: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO ENSINO REMOTO

Arte (26, 27, 30, 31, 32, 33, 34)

Audiovisual (28, 30)

Cinema (25, 27, 28, 30, 31, 32, 33)

Criação (25, 26, 27, 30, 32, 33, 34, 35)

Educação (25, 26, 27, 29, 32, 34, 35)

Ensino remoto (25, 29, 30, 32, 33)

Estudantes (25, 26, 29, 30, 31, 33, 34, 35)

Experiência (25, 26, 27, 30, 32, 33, 34)

Laboratório (25, 30, 33, 35)

Stop motion (25, 30, 31, 34)



ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA CONSTRUÇÃO DE FILMES EM STOP MOTION POR IDOSOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Autoria digital (38, 39, 40, 51)

Estratégias pedagógicas (37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 50, 51)

Idoso (37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 49, 50, 51)

Stop motion (37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51)

IMAGENS DA VELHICE E DA APOSENTADORIA: REFLEXÕES PROMOVIDAS POR MEIO DE DIFERENTES PRODUÇÕES FÍLMICAS

Aposentadoria (55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 65, 66, 67, 70.)

Burguesia (58, 60, 61, 63, 68, 69.)

Cinema (56, 57, 58, 59, 60.)

Classe Subalterna (61, 70.)

Educação (57, 61, 70.)

Filme (55, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70.)

Miserável (55, 61, 63, 68.)

Proletariado (61, 66, 70.)

Velhice (57, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70.)

Velho (58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70.)

O CURTA-METRAGEM “ROCK, PAPPER, SCISSORS” E A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS: POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM O BULLYING ESCOLAR

Alfabetização (74, 75, 76, 87)

Bullying escolar (73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87)

Cinema (73, 74, 75, 76, 87)

Conscientização (73,74, 76, 84, 87)

Curta-metragem Rock, paper, scissors (73, 74, 82, 86, 87)

Materiais didático-pedagógicos (73, 74, 81, 86, 87)

Prevenção (73, 74, 76, 84, 87)

Relações interpessoais (77, 81)

Solidariedade (73, 81, 87)

Tolerância (73, 81, 87)



PROCESSOS DE EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO COLETIVA DE AUDIOVISUAIS EM ESPAÇOS EDUCATIVOS

Artes visuais (93, 94)

Caminhar (92, 101, 104)

Cinema (90, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104)

Dispositivo de criação (90, 93, 94, 99, 100, 101)

Educação Infantil (90, 102, 103, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99)

Experimentação (89, 90, 93, 95, 96, 97, 98, 99)

Formação de professores (90, 95, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99)

Mafuá (90, 103, 104)

Oficinas educativas (90, 93, 95, 96, 97, 98, 99)

Produção Audiovisual (93, 95, 96, 97, 98, 99)

BIOCINE: CIÊNCIA E A SÉTIMA ARTE

BioCINE (107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 124)

Biologia (108, 109, 110, 111, 112, 118, 119, 122, 123, 124)

Bolsista (109, 112, 114, 117, 118, 119, 121, 123, 124)

Divulgação (108, 109, 110, 111, 114, 118, 119, 120)

Edição (108, 110, 114, 115)

Exibição (107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117)

Extensão (108, 117, 119, 120, 121, 123, 124, 126)

Palestrante (110, 111, 112, 114, 115)

Remoto (108, 114, 119, 120)

Temáticas biológicas (111, 112, 113)





ACADÊMICA
Editorial