

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO

JESSICA DO VALE LUZ

**DEZ ANOS DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO:  
O QUE DIZEM OS PROFESSORES PARTICIPANTES SOBRE OS EFEITOS PROVOCADOS  
PELO PROGRAMA.**

Porto Alegre  
2020

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

JESSICA DO VALE LUZ

**Dez anos do Programa de Alfabetização Audiovisual:  
o que dizem os professores participantes sobre os efeitos provocados pelo  
programa.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.

Porto Alegre

2020

## Ficha Catalográfica

L979d Luz, Jessica do Vale

Dez anos do Programa de Alfabetização Audiovisual : o que dizem os professores participantes sobre os efeitos provocados pelo programa / Jessica do Vale Luz . – 2020.

105 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.

1. educação e cinema. 2. formação estética. 3. Programa de Alfabetização Audiovisual. 4. subjetivação. I. Pereira, Marcos Villela. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

## AGRADECIMENTOS

Foram muitas as pessoas que possibilitaram a realização desta pesquisa, entre elas agradeço especialmente:

Ao Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho e ao Prof. Dr. Josmar de Oliveira Reyes, que colaboraram na elaboração do projeto que resultou em minha seleção neste programa.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristiane Freitas Gutfreind, à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> María Silvia Serra e à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mónica de La Fare cujos apontamentos nas bancas de qualificação e defesa final foram fundamentais e construtivos.

Ao Programa de Alfabetização Audiovisual, que, através de Juliana Vieira Costa, cedeu-me informações preciosas, além de todo o auxílio necessário para a produção e a realização das entrevistas.

Aos professores entrevistados, que doaram seu tempo e suas experiências para esta pesquisa.

À colega Prof<sup>a</sup> Ms. Gabriela Peruffo, cujo interesse em comum pelo cinema e pela educação permitiu-nos tantas trocas.

Ao mestre e amigo Prof. Dr. Marcos Villela Pereira, que através de suas paixões contagiou-me e incluiu-me com generosidade em seu grupo de trabalho.

Aos meus pais, Expedito Luz e Maria Goreti Vale, e ao meu irmão, Jorge Luz, que estiveram presentes, apoiando-me para que eu tivesse a tranquilidade necessária para escrever.

Ao meu parceiro de filmes e de vida, Germano de Oliveira, e ao nosso pequeno grande acontecimento Joaquim.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” (“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”).

## RESUMO

Este trabalho constitui-se como uma investigação sobre efeitos provocados nos professores a partir da participação no Programa de Alfabetização Audiovisual. O programa tem base em Porto Alegre, RS e, em 2018, completou dez anos de existência. A pesquisa relaciona os campos do cinema e da educação com conceitos de experiência estética e formação do sujeito e realizou-se por meio de encontros com docentes que, a partir da participação no programa, relataram mudanças na sua forma de ser professor. A análise das narrativas possibilitou um conjunto de achados sobre a experiência no programa, sugerindo que houve mudanças efetivas nas práticas pedagógicas e nas sensibilidades dos participantes, descritas sob três categorias gerais: mudanças na prática pedagógica, deslocamentos nas sensibilidades e percepção de abertura estética.

**Palavras-chave:** educação e cinema; formação estética; Programa de Alfabetização Audiovisual; subjetivação.

## ABSTRACT

This work constitutes a research about effects caused in teachers from the participation in the *Programa de Alfabetização Audiovisual*. The program is based in Porto Alegre, RS and, in 2018, completed ten years of existence. The research relates the fields of cinema and education with concepts of aesthetic experience and teacher training, and was carried out through meetings with teachers who, from participating in the program, reported changes in their way of being a teacher. The analysis of their narratives enabled a set of findings about the experience in the program, suggesting that there were effective changes in the pedagogical practices and in the participants' sensibilities, described under three general categories: changes in the pedagogical practice, shifts in the sensibilities and perception of aesthetic openness.

**Key words:** movie and education; aesthetic formation; Programa de Alfabetização Audiovisual; subjectivation.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CCVF</b>	Coordenação Cinema, Vídeo e Fotografia
<b>Cinead</b>	Cinema para Aprender e Desaprender
<b>Cineduc</b>	Cinema e Educação
<b>CNC</b>	<i>Centre National du Cinéma et de L'image Animée</i>
<b>DIP</b>	Departamento de Imprensa e Propaganda
<b>DPDC</b>	Departamento de Propaganda e Difusão Cultural
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FACED</b>	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>GEPEIS</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social da Universidade Federal de Santa Maria
<b>INCAA</b>	<i>Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales</i>
<b>INCE</b>	Instituto Nacional de Cinema Educativo
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NICA</b>	Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte
<b>PAA</b>	Programa de Alfabetização Audiovisual
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PUC Rio</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
<b>SMED</b>	Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
<b>UESB</b>	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
<b>UFF</b>	Universidade Federal Fluminense
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UFSM</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>UNICAMP</b>	Universidade de Campinas

## SUMÁRIO

RESUMO.....	04
ABSTRACT.....	05
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	06
ACONTECIMENTO INICIAL.....	08
1. DAR A VER: CINEMA E EDUCAÇÃO.....	17
1.1 Cinema em sala de aula: uma visão histórica.....	17
1.2 Cinema educativo no Brasil.....	18
1.3 Outras experiências.....	22
1.4 Cinema como máquina do pensamento no âmbito escolar.....	25
2. O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL.....	31
2.1 As origens.....	31
2.2 Os participantes.....	35
2.3 O funcionamento.....	37
3. PENSAR-SENTIR: A EXPERIÊNCIA E O SUJEITO ESTÉTICO.....	46
3.1 O filme como acontecimento.....	46
3.2 Experiência e alteridade.....	53
3.3 Estética cotidiana.....	57
4. ALGUNS EFEITOS DA EXPERIÊNCIA.....	65
4.1 Mudanças na prática pedagógica.....	67
4.2 Deslocamentos nas sensibilidades.....	81
4.3 Percepção de uma abertura estética.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO.....	105

## ACONTECIMENTO INICIAL

A partir da minha experiência em sala de aula como professora em curso de bacharelado em Cinema e Audiovisual em uma universidade comunitária na região metropolitana de Porto Alegre, o acontecimento que incitou essa pesquisa foi a percepção de que, apesar da intenção de trabalhar com cinema, o repertório dos meus alunos era bastante superficial, construído principalmente pelo catálogo da plataforma Netflix e pelos filmes concorrentes ao Oscar. Tenho graduação nesse mesmo curso, dou aulas há seis anos e ministro cinco disciplinas de produção, que misturam teoria e prática, exigindo dos alunos conhecimento de mercado e constante atualização a respeito do que é produzido no Brasil e no mundo. Ao mesmo tempo, é um trabalho que lida com a subjetividade e as emoções de quem assiste e cria.

Desde muito jovem, eu via filmes na televisão e frequentava salas de cinema com meus pais. Estava sempre aberta a descobrir novas obras e me envolvia profundamente com elas. Quando criança, desligava a TV nas cenas tristes e não assistia ao final para não sofrer (mal sabia eu que a maior parte dos filmes exibidos terminava bem). Alguns anos depois, passei a encarar o cinema como uma forma de colocar-me no lugar do outro e visitar locais desconhecidos e já não me incomodava se, no final, o mocinho morria ou se o casal não viveria “feliz para sempre”.

Além de possibilitar uma experiência sensorial, o cinema imita a vida, e não entendia por que muitos dos meus alunos não aproveitavam para mergulhar nas inúmeras possibilidades que existem – especialmente na área que decidiram trilhar para o resto de suas vidas profissionais. Ao contrário dos conteúdos conceituais, o audiovisual, enquanto matéria de estudo, é atitudinal e envolve a construção de valores e atitudes, elementos essenciais para a formação de cidadãos mais críticos e sensíveis. Sendo assim, comecei a me perguntar se ainda haveria tempo de despertar a atenção desses jovens adultos e fazer com que se abrissem para novas experiências através do cinema.

O Programa de Alfabetização Audiovisual (PAA) ocorre na cidade de Porto Alegre e teve o início de suas atividades em 2008. Idealizado por Maria Angélica dos Santos, o PAA tinha por objetivo inicial trabalhar com os estudantes

da rede pública de ensino básico e seus professores, permitindo o acesso a produtos audiovisuais de maior qualidade estética, e não apenas àqueles disponíveis na televisão às classes populares. Através de sessões com debates, preparação de materiais de apoio e cursos de formação docente, nos últimos dez anos, o programa já alcançou 80 mil alunos e mais de 700 professores, sendo reconhecido em todo o Brasil. Semelhantes a ele, projetos como Inventar com a Diferença<sup>1</sup> visam também, através do audiovisual, a despertar os olhares e sentidos dos estudantes às diferentes realidades. A respeito do PAA, Santos esclarece:

Entendemos a alfabetização audiovisual também como a necessidade de formação de espectador, o que não significa necessariamente formar críticos ou cineastas. Significa, sim, formar cidadãos capazes de ler, compreender e avaliar mensagens audiovisuais a que são cotidianamente expostos, desenvolvendo seu próprio juízo estético, moral e político. (SANTOS, 2014, p. 241)<sup>2</sup>

Uma das inspirações para a criação do PAA foi o trabalho do crítico e professor francês Alain Bergala, que conquistou adeptos ao compartilhar os resultados de seu trabalho *L'Éden Cinéma*, uma coleção de DVDs distribuída nas salas de aula francesas no começo dos anos 2000 na qual uma série de filmes selecionados tinha por objetivo contribuir para a formação cinematográfica de alunos que só tinham acesso a obras comerciais – ou nem isso. Em seu *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola* (2007), o autor afirma que:

nosso imaginário do cinema não se constitui de modo homogêneo e contínuo ao longo de toda nossa vida. Existe um “lote de partida” que traçará o essencial do mapa de nossas zonas de atração e de desinteresse. Daney entende a hipótese até pensar que há filmes vistos “tarde demais”, perdido relativamente o impacto determinante que poderiam ter nos causado se os tivéssemos encontrado naqueles poucos anos de formação decisiva. O que não foi visto “a tempo” nunca mais realmente o será. (BERGALA, 2007, p. 62)<sup>3</sup>

Em defesa da urgência de um ensino do audiovisual nos primeiros anos de formação, Serge Daney e Alain Bergala apontam para a questão da impossibilidade do encontro “verdadeiro” com o cinema após a infância. Como

---

<sup>1</sup> Inventar com a Diferença. Disponível em: <<http://www.inventarcomadiferenca.org>>. Acesso em: 20 set. 2018.

<sup>2</sup> SANTOS, Maria Angélica. Do eventual ao permanente. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica. *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

<sup>3</sup> BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Barcelona: Laertes Ediciones, 2007.

se, passada certa idade, já não fosse possível provocar no espectador os mesmos efeitos de antes, o que acarretaria uma não evolução da apreciação cinematográfica. Mesmo que não esteja totalmente de acordo, vi a afirmação como uma provocação e, ao me deparar com tal ideia, aliada aos meus anseios como professora, cheguei ao tema desta pesquisa.

Esta dissertação teve por objetivo compreender os efeitos do Programa de Alfabetização Audiovisual sobre os professores participantes, no âmbito daquilo que Marcos Villela Pereira entende por *professoralidade*:

Entendendo a *professoralidade* como uma marca, um estado singular, um efeito produzido no (e pelo) sujeito, somos levados a entender que os movimentos de constituição de si (a estética) produzem num mesmo lance o sujeito e o professor. O sujeito se *professoraliza* e se subjetiva ao mesmo tempo. E, ao se *professoralizar*, contribui para a subjetivação de outros sujeitos. (PEREIRA, 2010, p. 2)<sup>4</sup>

Não foram objeto de estudo os efeitos causados nos alunos participantes do PAA, pois, apesar de muito relevante, já existe enorme bibliografia a respeito do assunto no campo da educação. Além disso, a relação que estabeleci entre as vivências de estudantes do ensino superior e professores (tanto da educação básica quanto da superior) era mais próxima da minha motivação inicial, lembrando que o projeto teve início com a inquietação em relação ao reduzido repertório de cinema por parte dos alunos. No decorrer do percurso, percebi que as realidades eram distintas; porém, como pretendia refletir sobre as possibilidades de abertura ao novo na idade adulta – faixa etária próxima à dos meus alunos –, o foco nos professores veio ao encontro dos objetivos deste estudo.

Existem diversas produções na área de cinema e educação. Além dos estudos na França capitaneados por Alain Bergala, que apontam para uma formação estética através do cinema com foco na educação escolar, no Brasil há uma pesquisa específica e bastante representativa que aborda cinema e formação de professores. Trata-se do grupo coordenado por Inês Assunção de Castro Teixeira (UFMG), que originou o livro *Telas da docência: professores, professoras e cinema* (2017). Também colabora com o projeto Telas da Docência o grupo coordenado por Valeska Fortes de Oliveira (GEPEIS), com base em

---

<sup>4</sup> PEREIRA, Marcos Villela. Educação e arte: a consolidação de um campo interminável. *Revista Ibero-Americana de Educação*, n. 52, monográfico "Educación Artística", jan./abr. 2010.

Santa Maria (UFSM), que realizou um estudo próximo a essa proposta, porém com foco no desenvolvimento pessoal de um grupo de professores através do contato com o cinema. As contribuições de Adriana Fresquet (UFRJ) e de Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS) para os estudos do Programa de Alfabetização Audiovisual de Porto Alegre são também de enorme relevância.

Na Argentina, realiza importante pesquisa nessa área María Silvia Serra, cuja tese de doutorado originou o livro *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina* (2011). Destaco igualmente a produção de Inés Dussel e Daniela Gutierrez em *Educuar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen* (2006). Ainda na América Latina, as pesquisas realizadas na Colômbia originaram a publicação *El cine como posibilidad de pensamiento desde la pedagogía: una mirada a la formación de maestros* (2014), de Víctor Manuel Rodríguez Murcia.

De fato, quando da afirmação de Bergala a respeito da impossibilidade do encontro verdadeiro com o cinema após a infância, há 20 anos, o repertório cinematográfico possível e disponível era muito inferior ao existente nos dias atuais. Além disso, a realidade na França é muito distinta da nossa. Nas últimas décadas, surgiram novos movimentos, autores e formatos diversos, impossibilitando a definição de um único repertório básico e essencial.

Pergunto-me se ainda é fundamental assistir a Federico Felini<sup>5</sup>, ou se com as obras de Bruno Dumont<sup>6</sup> nos damos por satisfeitos. As obras de Béla Tarr<sup>7</sup> podem substituir os efeitos causados pelos filmes de Andrei Tarkovsky<sup>8</sup>? Infelizmente, essas perguntas não serão respondidas, pois esta pesquisa não pretende definir qual o repertório ideal na formação de um espectador, mas sim entender os efeitos causados sobre os docentes a partir do contato com as

---

<sup>5</sup> Federico Felini (1920-1993) é um dos mais importantes diretores italianos e dirigiu diversas obras premiadas, entre elas “A Doce Vida” (1960), “8 ½” (1963) e “Amarcord” (1973). Disponível em: <<https://www.imdb.com/name/nm0000019/>>. Acesso em: 30 out. 2018.

<sup>6</sup> Bruno Dumont (1958-?) é um diretor e roteirista francês cujos filmes ganharam diversos prêmios no Festival de Cannes. Já dirigiu dez longas-metragens, entre eles “Flandres” (2006) e “A Humanidade” (1999). Disponível em: <[https://www.imdb.com/name/nm0241622/?ref\\_=nv\\_sr\\_1](https://www.imdb.com/name/nm0241622/?ref_=nv_sr_1)>. Acesso em: 30 out. 2018.

<sup>7</sup> Béla Tarr (1955-?) é um cineasta húngaro. Sua obra “O Tango de Satã” (1994) é considerada por muitos críticos como o melhor filme de todos os tempos. Disponível em: <<https://www.imdb.com/name/nm0850601/>>. Acesso em: 30 out. 2018.

<sup>8</sup> Andrei Tarkovsky (1932-1986) foi um cineasta russo, nascido na então União Soviética. Dirigiu 15 filmes, entre eles “Stalker” (1979) e “Nostalgia” (1983). Depois de Sergei Eisenstein, é considerado o principal realizador soviético. Disponível em: <<https://www.imdb.com/name/nm0001789/>>. Acesso em: 30 out. 2018.

atividades do Programa de Alfabetização Audiovisual, independentemente do critério de seleção das obras.

De todas as formas, Daney e Bergala referiam-se a um mundo de infância no qual a criança encontra-se mais disponível para o envolvimento com o conteúdo, que se aplica também ao aprendizado de línguas e outros conhecimentos com maior facilidade. A reflexão está presente também em outros autores que costumam relacionar o “aprender a ver com o aprender a ler” (SERRA, 2011, p. 215).<sup>9</sup> Serra, em seu estudo sobre as contribuições da revista argentina *El Monitor de la Educación*, apontou para essa problemática ao buscar nas publicações a relação cinema e educação já no início do século XIX:

Es necesario “educar” los órganos de los sentidos desde la primera infancia, de modo de “desentumirlos, de aguzarlos, de vigorizarlos”, de modo de construir a la “formación del hábito de la observación”, porque si no hay observación detenida tampoco puede haber raciocinio sólido. (NASSI, 1913 apud SERRA, 2011, p. 129)<sup>10</sup>

Assumindo o cinema como ferramenta capaz de aguçar sentidos e buscando por respostas sobre a possibilidade de abertura ao novo na idade adulta, do ponto de vista do cinema e da educação, ao se estudar a experiência dos professores no Programa de Alfabetização Audiovisual, procurei identificar os efeitos da participação no programa: as principais mudanças nas práticas pedagógicas e os eventuais deslocamentos nas sensibilidades produzidos a partir dessas experiências.

A fim de compor a metodologia de pesquisa, foram convidados seis professores participantes do PAA para colaborarem com este estudo. Os docentes foram indicados pela organização do programa e conversaram com a pesquisadora em duplas. A escolha por esse método de coleta de dados teve como objetivo propiciar uma maior abertura para a troca de experiências entre os envolvidos. De forma artesanal, guiei os participantes a partir de um roteiro pré-estabelecido e tive pouca intervenção sobre o conteúdo. Os encontros foram gravados e realizados em duas escolas de Porto Alegre e na sala multimídia da Cinemateca Capitólio – sede do Programa de Alfabetização Audiovisual – com duração média de uma hora.

---

<sup>9</sup> SERRA, María Silvia. *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo, 2011.

<sup>10</sup> Ibidem.

A decisão por tal metodologia é oriunda especialmente dos apontamentos feitos na banca de qualificação na qual esteve presente a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maríia Silvia Serra, que nos sugeriu essa proposta apontando para os benefícios da informalidade desse tipo de conversa, que visa a atingir os participantes também no seu âmbito pessoal. A troca com um segundo professor colaborou para o distensionamento do encontro, resultando em um intercâmbio de experiências mais fluido, no qual um complementava o outro ao falar de suas próprias vivências dentro e fora do PAA. Em respeito aos professores, foram omitidas suas identidades e utilizados pseudônimos em suas citações, conforme acertado em termo de consentimento. Portanto, os nomes e sobrenomes utilizados nos textos e nas referências são fictícios, não havendo qualquer relação com os nomes verdadeiros. Daniela, Andreia, Mateus, Karen, Marina e Luana são professores da rede municipal de Porto Alegre com especialidades diversas – geografia, filosofia, biologia, etc. –, docentes desde os anos iniciais até a EJA.

O cinema, assim como a pintura, a fotografia, a música ou a literatura, é uma forma de arte que deve ser reconhecida como tal e, como as demais artes, deveria ser utilizada na formação do aluno além do âmbito do ensino convencional das artes nas escolas. Por que abordamos determinados temas em sala de aula com filmes educativos que apenas informam os alunos dos fatos de maneira ilustrativa e não nos utilizamos de obras que os sensibilizem e deixem marcas além do conteúdo? Por que escolhemos grandes pintores para representar temas importantes e pouco levamos em conta o diretor do filme ao escolher um título a ser exibido para a turma?

Com exceção dos livros de arte, que trazem um pouco da história do cinema, como os irmãos Lumière e Charlie Chaplin<sup>11</sup>, e eventualmente citam exemplos representativos fora do senso comum, como as animações de Hayao Miyazaki, do Studio Ghibli<sup>12</sup>, a maior parte das obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação, passa longe do assunto cinema nos exemplos e nas propostas de exercícios. Essa relação entre cinema e educação foi abordada com maior profundidade no Capítulo 1, intitulado “Dar

---

<sup>11</sup> FERRARI, Solange dos Santos Utuari. *Por toda a parte*: volume único. São Paulo: FTD, 2013.

<sup>12</sup> FRENDA, Perla. *Arte em interação*. São Paulo: IBEP, 2013.

a ver: cinema e educação”, apresentando um panorama histórico e relatando experiências e possibilidades desse encontro.

O Programa de Alfabetização Audiovisual completou em 2018 dez anos de existência com o compromisso de oferecer não só programação cinematográfica em agendas escolares, como também programação aberta para alunos da educação básica. Tanto o histórico quanto as propostas e ações do PAA foram abordados em detalhe no Capítulo 2. A partir desse levantamento, pude perceber que os professores que acompanham os estudantes nas atividades e sessões de filmes acabam sendo indiretamente afetados pelos objetivos do programa. Alguns desses profissionais tornaram-se grandes entusiastas do projeto e participam das atividades há muitos anos, levando para as escolas onde trabalham os filmes exibidos e temas discutidos nos encontros, como confirma a professora Daniela, uma das participantes deste estudo:

A gente vira um difusor, de certa forma, do que aprendeu aqui. Acho que também na escola, pros colegas, tu começa a movimentar outras coisas. Eu tentei, tentei movimentar, daí uma colega que gostava de cinema disse “sim, vamos na formação”, “vamos tentar fazer filme aqui”. A gente vai tentando, mas nem todos chegam no fim.<sup>13</sup>

Cabe um pequeno adendo aqui, visto que o relato acima foi coletado especialmente para esta dissertação e, assim como o restante do conteúdo produzido a partir do encontro com os professores, será mais bem desenvolvido no capítulo de análise. No entanto, à medida que se considerar adequado, serão antecipados trechos das conversas, complementando-se o referencial teórico e buscando-se uma maior aproximação empírica.

São muitas as pistas, mas, assim como a música, o cinema enquadra-se nos tipos de obras mais populares por sua alta capacidade de entretenimento e, talvez por isso, não seja tão levado a sério. A respeito da proximidade entre divertimento e poder de influência da obra de arte fílmica, Giroux considera que:

(el entretenimiento o artículos de consumo) ofrecen posiciones al sujeto, movilizan deseos, nos influyen inconscientemente y nos ayudan a construir un fresco de la cultura norteamericana. (...) también son un despliegue de poder en el sentido de que desempeñan un papel que conecta la producción del placer y el significado de los mecanismos y la práctica de máquinas poderosamente pedagógicas. Dicho simple y brevemente: las películas entretienen y enseñan a la vez. (GIROUX,

---

<sup>13</sup> Entrevista concedida por FONTES, Daniela. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

O aparente poder estético da arte de seduzir e tocar nossos sentimentos, despertando anseios e influenciando atitudes, talvez seja o responsável pela fraca inclusão do cinema nas salas de aula. Voltarei ao tema da estética mais adiante no Capítulo 3, intitulado “Pensar-sentir: a experiência e o sujeito estético”. Pelo viés da experiência de Jorge Larrosa, serão abordados conceitos de identificação e alteridade, fortemente presentes nas áreas de cinema e educação, enquanto o conceito de estética cotidiana será revisado a partir dos estudos de Katya Mandoki.

Por fim, no Capítulo 4, denominado “Alguns efeitos da experiência”, dou voz aos professores na tentativa de identificar os efeitos da participação no PAA, assim como, a partir das narrativas, comparar seus planos de aula com base na categorização das diferentes possibilidades de abordagem do uso fílmico na escola. Para isso, contei com a colaboração de seis professores que foram, em sua maioria, indicados pelo PAA, sendo alguns participantes assíduos do programa, os quais tinham interesse e disponibilidade para uma conversa em dupla. Além dos efeitos práticos percebidos a partir das mudanças em seus planejamentos, busquei identificar pistas para uma abertura estética e possíveis deslocamentos em suas sensibilidades.

Segundo Mandoki,

ya no es posible hablar de Sensibilidad con mayúscula y en singular como patrimonio privilegiado de genios y artistas, críticos o *connaisseurs*, sino de sensibilidades en plural, expuestas y vulnerables a la vida, que se revisten de diferentes maneras dependiendo del contexto cultural. (MANDOKI, 2008, p. 5)<sup>15</sup>

O que toca a mim não significa que tocará aos outros. E, por se tratar de uma experiência tão singular, para que o professor seja capaz de ensinar a ver, ele próprio deve compreender de que forma aquela experiência atravessou-o. Eu, também professora, entreguei-me a essa investigação em busca da minha própria compreensão da experiência docente. O acontecimento estava por vir e foi muito além da minha inquietude em relação ao reduzido repertório dos meus

---

<sup>14</sup> SERRA, María Silvia. *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo, 2011.

<sup>15</sup> MANDOKI, Katya. *Prosaica uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México: Siglo XXI Editores, 2008.

alunos universitários.

# 1. DAR A VER: CINEMA E EDUCAÇÃO

## 1.1 Cinema em sala de aula: uma visão histórica

Qualquer filme é educativo? Até o começo do século XX, o cinema era usado em sala de aula como um instrumento, normalmente se utilizando de obras documentais e históricas para ilustrar conteúdos obrigatórios e cumprir com as demandas escolares, cujo objetivo principal era informar. Tal fato remete aos primeiros filmes da história do cinema que, de forma semelhante às matérias jornalísticas, representavam a realidade com imagens em movimentos. Em 1895, com *A Chegada do Trem*<sup>16</sup>, os irmãos Lumière apresentaram ao mundo uma nova forma de relacionar-se com a linguagem visual.

A partir de então, os principais acontecimentos na história passaram a ser registrados por câmeras, e tanto nossas memórias quanto nossa ideia de passado mesclaram-se para sempre com as imagens filmadas. Além da fantástica oportunidade de eternizar momentos, o cinema trouxe consigo a possibilidade do enquadramento e do ponto de vista. E, apesar da proximidade, nasceu descolado do jornalismo, que, durante boa parte de sua história, foi marcado pela utopia da imparcialidade. O cinema funciona de maneira distinta, pois, com a câmera, não podemos mostrar todos os lados, uma vez que se assume que há um olho que enquadra por trás da lente. Com diferentes perspectivas, são diversos os realizadores e pontos de vista que caracterizam o cinema como uma arte plural.

Ainda no final do século XIX, os filmes produzidos registravam momentos importantes de forma documental, e, poucos anos depois, em 1902, o francês Georges Méliès dirigiria *A Viagem à Lua*<sup>17</sup>, considerado como o primeiro filme de ficção da história da humanidade. Essa obra veio para ressignificar as narrativas, pois, assim como a literatura, que, através do romance de formação (*bildungsroman*), pretendia fazer a formação de sujeitos pelo contato com os dilemas dos personagens, o cinema conquista seus

---

<sup>16</sup> A CHEGADA DO TREM. Direção: Louis Lumière e Auguste Lumière. Produção: Louis Lumière e Auguste Lumière. França, 1896.

<sup>17</sup> A VIAGEM À LUA. Direção: Georges Méliès. Produção: Georges Méliès. França, 1902.

espectadores pela identificação. Em seu depoimento, a alfabetizadora Luana esclarece: “Colocar a questão essa do teu lugar no mundo, quem tu é, onde tu vive... e o curta e os filmes servem pra esse espelhamento. Não sou só eu que estou sofrendo isso”.<sup>18</sup> Não há nada mais poderoso do que ver o outro fazendo coisas que poderíamos fazer ou que reconhecemos como nossa realidade.

Tomar en cuenta estos aspectos nos permite situar la singularidad de la maquinaria cinematográfica como productora de un imaginario donde su fuerza no reside sólo en la tecnología sino antes y sobre todo en lo simbólico: es una maquinación (una máquina de pensamiento) tanto como una maquinaria, una experiencia psíquica tanto como un fenómeno físico-perceptivo, productora no solamente de imágenes sino generadora de afectos y dotada de un fantástico poder sobre el imaginario del espectador. (DUBOIS, 2001 apud SERRA, 2011, p. 56)<sup>19</sup>

Para pensar cinema e educação, é preciso recuar alguns passos na história do cinema e enxergá-lo como nos seus primórdios: o cinema que conta a história da vida, que registra ou representa como eram os costumes e hábitos dos nossos ancestrais, que cria e instaura uma verdade histórica. Para Serra, são “imágenes para hacer presente lo que no tiene imágenes” (SERRA, 2011, p. 309).<sup>20</sup> E, dessa forma, pouco mais de vinte anos após o surgimento do cinema, os filmes chamados educativos adentraram as salas de aula em nosso país.

## 1.2 Cinema educativo no Brasil

No Brasil, a discussão sobre cinema educativo surge entre os anos 1920 e 1930, encabeçada por intelectuais cariocas como Manuel Bergstrom, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Edgar Roquette Pinto e Jonathas Serrano. A campanha por um “bom cinema” repercutiu positivamente nos governos e teve apoio das revistas pedagógicas oficiais, como a Revista Nacional de Educação, e das especializadas em cinema, como a Cinearte, além de outras publicações.

O Brasil começou a pensar em vincular o cinema à educação já nos anos 1920, no bojo de um movimento de renovação que resultou no lançamento, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, fazendo longa proposição sobre os rumos da educação pública brasileira. Na década de 1930, ainda foram publicados dois livros que tratam da criação de programas de cinema na escola brasileira: Cinema

---

<sup>18</sup> Entrevista concedida por VIEIRA, Luana. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

<sup>19</sup> SERRA, María Silvia. *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo, 2011.

<sup>20</sup> Ibidem.

e educação (SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1930) e Cinema contra Cinema (ALMEIDA, 1931). Nessa mesma época, na Europa e nos Estados Unidos, começavam a se formar as primeiras empresas para a produção de filmes educativos. (FRANCO, 2014, p. 86)<sup>21</sup>

Mas, afinal, o que caracteriza um filme educativo ou o “cinema para o bem”? Se o filme tem como pressuposto divertir e ensinar, qualquer filme pode ser educativo. “Por quê? Porque o educativo não é o filme, mas é a relação que se estabelece entre o filme e o espectador” (FRANCO, 2014, p. 87).<sup>22</sup> Neste trabalho, defende-se o uso do filme em sala de aula como recurso pedagógico que extrapole a informação, que contribua para a formação de um ser crítico e sensível, algo impensável no começo do século XX. “O que existia sobre educação audiovisual estava marcado por uma visão *instrumentalizadora*, a qual ensinava o audiovisual como temática e não como estética, tampouco como realização” (TOLEDO, 2014, p. 139).<sup>23</sup>

Além disso, naquele momento questionava-se a utilização das “obras-primas” em sala de aula por se tratar de um produto de negócio com fins lucrativos, situação contraditória quando se pensa a educação. Para Canuto Mendes de Almeida, autor de *Cinema contra Cinema* (1931), promotor público e cineasta paulista, tais obras construídas sobre base moral questionável deveriam ser censuradas, especialmente o chamado cine-drama.<sup>24</sup> Apesar de algumas declarações radicais, Almeida foi um importante colaborador na história do cinema educativo brasileiro, pois defendia que fossem produzidos filmes exclusivamente educativos para fins pedagógicos. “Para os autores na época, a maioria das produções provocavam o ‘riso’ e ‘arranhões’ na moral. O alvo de suas críticas é a maioria das comédias, dramas e filmes policiais, com raríssimas exceções” (MORETTIN, 1995, p. 15).<sup>25</sup>

O filme, ao mesmo tempo em que apresenta um forte potencial formador,

---

<sup>21</sup> FRANCO, Marília. A educação e o cinema que corre nas veias. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica. *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

<sup>22</sup> Ibidem.

<sup>23</sup> TOLEDO, Moira. Audiovisual: uma revolução em potencial para a sua sala de aula. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica. *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

<sup>24</sup> MORETTIN, Eduardo Victorio. Cinema educativo: uma abordagem histórica. *Revista Comunicação e Educação*, São Paulo, p. 13-19, 1995.

<sup>25</sup> Ibidem.

pode alienar, uma vez que não se conhecem as posições de quem o produz, discursos formulados por sujeitos com ideologias próprias e pontos de vista diversos. À medida que se enxerga o cinema como uma obra passível de diferentes interpretações, o debate sobre sua inclusão no currículo escolar torna-se ainda mais complexo.

Quizá las dificultades de encontrar un lugar para el cine en la escuela tengan que ver con las dificultades de asumir al proyecto escolar como una “obra” inconclusa, contingente e incluso precaria, en su capacidad de dar respuestas a los objetivos que se prefijó. (SERRA, 2011, p. 340)<sup>26</sup>

No entanto, a movimentação a favor da censura só aumentava, e em 1928 o Decreto nº 18.527, de 10 de dezembro, regulamentou a censura cinematográfica. Sabemos que não foi devido ao movimento desses pedagogos que a censura foi instaurada, mas principalmente devido ao reconhecimento do potencial de alcance e afecção das massas pelos filmes, especialmente aqueles com temáticas sociais e políticas que contrariavam o governo de Washington Luís, posteriormente deposto por Getúlio Vargas através de um golpe militar.

Em 1934, o recém-criado Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC) assumiu a responsabilidade da censura cinematográfica, vindo a se tornar, em 1939, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Ligado diretamente ao gabinete do Presidente, tinha como função “a intervenção na área cinematográfica, censurando, fomentando o cinema nacional, cobrando taxas, fiscalizando a exibição e produzindo filmes” (MORETTIN, 1995, p. 16-17).<sup>27</sup>

Apesar desse revés, o movimento pelo cinema educativo obteve uma grande vitória com a criação, em 1936, em caráter não oficial, do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). O Instituto representou de fato a concretização do projeto, através da proposta de uma produção contínua de filmes, pela primeira vez encetada pelo Estado. (MORETTIN, 1995, p. 17)<sup>28</sup>

Além de produzir filmes, o INCE ainda era responsável por sistematizar as informações sobre os filmes educativos existentes e disponíveis, assim como mapear quais escolas possuíam projetores. O instituto também publicou uma

---

<sup>26</sup> SERRA, María Silvia. *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo, 2011.

<sup>27</sup> MORETTIN, Eduardo Victorio. Cinema educativo: uma abordagem histórica. *Revista Comunicação e Educação*, São Paulo, p. 13-19, 1995.

<sup>28</sup> *Ibidem*.

revista e manteve uma biblioteca especializada. As primeiras obras produzidas eram reportagens sobre eventos cívicos, seguidas por produções documentais sobre assuntos relacionados a áreas como geografia, história, matemática, entre outras. No entanto, a pressão do DIP não permitia que suas produções fugissem dos temas escolares.

O cineasta mineiro Humberto Mauro (1897-1983) tornou-se referência nos estudos de cinema educativo no período em que trabalhou no INCE.<sup>29</sup> Os documentários dirigidos por ele abordavam temáticas brasileiras, e, por ser um excelente fotógrafo, suas imagens conseguiam transmitir sentimentos de nostalgia pelo meio rural e/ou apreço pela modernidade, indo além das funções didáticas de um filme de escola.

O entendimento do cinema como função didática no contexto da educação brasileira remonta ao início do século passado, pois, desde o surgimento do cinema no Brasil, jornalistas de revistas especializadas publicavam análises e comentários sobre cinema, e intelectuais, políticos, educadores e cineastas escreviam sobre um possível vínculo entre Cinema e Educação e sobre a viabilidade deste “recurso” nas escolas brasileiras. Na década de 1930, diferentes propostas de “cinema educativo” foram implantadas no contexto de reformas educacionais que ocorreram em vários estados brasileiros ainda no final dos anos 1920, e em 1937 com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo – INCE, sob a direção de Roquette-Pinto. A produção de filmes educativos foi designada ao cineasta Humberto Mauro, que realizou mais de 400 documentários até os anos 1960, quando o INCE deixou de existir. (FANTIN, 2014, p. 48)<sup>30</sup>

Não se pode negar que os filmes mais conhecidos de Humberto Mauro, *Descobrimento do Brasil*<sup>31</sup> e *Os Bandeirantes*<sup>32</sup>, são importantes para a cronologia do cinema educativo, no entanto pouco se conectavam com os espectadores e acabaram ficando perdidos na história do INCE. Independentemente de todos os questionamentos gerados, além do vasto arquivo disponível para pesquisa na Cinemateca Brasileira, o instituto deixou-nos como herança o importante avanço nas conquistas do movimento em prol do uso do cinema nas escolas, que desde então começou a ser reconhecido por

---

<sup>29</sup> MONCAIO, André. *Humberto Mauro e a construção estética da imagem nos filmes do período do INCE*. Disponível em: <<http://www.mnemocine.com.br/aruanda/hmauroamoncaio.htm>>. Acesso em: 20 set. 2018.

<sup>30</sup> FANTIN, Monica. *Audiodisual na escola: abordagens e possibilidades*. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica. *Escritos de alfabetização audiodisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

<sup>31</sup> *DESCOBRIMENTO DO BRASIL*. Direção: Humberto Mauro. Produção: Ignácio Tosta Filho. Brasil, 1937.

<sup>32</sup> *OS BANDEIRANTES*. Direção: Humberto Mauro. Produção: INCE. Brasil, 1940.

instituições públicas como um recurso pedagógico eficiente.

### 1.3 Outras experiências

Impulsionado por estudantes, adolescentes e jovens que viam no cinema um instrumento de transformação da realidade e de luta política, o movimento cineclubista desempenhou papel importante no cenário cultural militar, atuando tanto como espaço democrático de debates políticos quanto como centro de formação cultural. A ação “pedagógica” desses clubes e das cinematecas, associada a uma rede de socialização mais ampla, constituiu um cenário privilegiado de aprendizagem informal de cinema, de troca de saberes e informações, de leitura e discussão de artigos sobre o assunto. Essa prática terminou por atribuir valor a alguns filmes (e/ou cinematografias), legitimando certas maneiras de ver e fazer cinema.

Outra forma bastante popular de ter acesso ao cinema seria via televisão aberta, que, durante muitos anos, foi a principal janela de exibição no país e a responsável por fidelizar sua audiência através de obras exibidas (e reprisadas) na programação da Sessão da Tarde ou da Tela Quente nas madrugadas da TV Globo. Até 2016, apenas 2,8% da população brasileira não tinham aparelho de televisão no Brasil<sup>33</sup>, o que explica a popularização de determinados filmes entre os espectadores televisivos.

Contudo, foi o avanço das tecnologias de reprodução que culminou na invenção da internet no final do século XX e popularizou o uso do cinema em sala de aula. Nas primeiras incursões, a exibição de filmes era custosa e demandava deslocamento dos alunos para salas de cinema, algo que costumava ocorrer apenas em cidades equipadas na zona urbana. Sendo assim,

a transposição didática das grandes produções cinematográficas para o espaço da educação básica ocorreu a partir das modificações ou miniaturização das tecnologias de reprodução, em que os projetores das salas de cinemas eram levados ao espaço escolar. Contudo, a partir da invenção do videocassete, em 1971, esse processo sofreu uma massificação e o cinema alcançou novos espaços educativos, sempre atrelados ao videocassete e, posteriormente, ao DVD. (SOUZA, LINHARES e MENDONÇA, 2012, p. 13)<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-02/uso-de-celular-e-acesso-internet-sao-tendencias-crescentes-no-brasil>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

<sup>34</sup> SOUZA, Albano Goes; LINHARES, Ronaldo Nunes; MENDONÇA, Edson Victor Lima. Luz,

Já na França, cabe destacar a experiência do crítico Alain Bergala, que desenvolveu uma coleção de DVDs acompanhada de uma apostila com orientações a ser distribuída nas escolas fora da região de Paris, locais onde o acesso ao cinema era mais complicado. Com referência ao texto bíblico de Adão e Eva, *L'Éden Cinéma*, remete à descoberta do paraíso. Apesar de propagar o uso do filme em sala de aula, Bergala defende a não pedagogização do cinema, e sua proposta encontra certa resistência por parte de alguns professores que acreditam na importância de relacionar a obra ao conteúdo ensinado. Este é o caso da professora Daniela:

Que a gente pedagogiza o cinema, né? E daí eu comecei a me colocar, como doutoranda: eles são cineastas, né? Eles não estão na sala de aula. Então, a gente tem um jeito próprio porque a gente se formou pra isso, a gente não sabe não pedagogizar. Então tudo que tu olha, tu tá sempre pensando qual a relação com a tua sala de aula, tá sempre com isso na cabeça. É um vício. E eles criticam isso, mas não tem como tu deixar de ser professora, a não ser que tu colocasse um cineasta lá dentro da escola. Daí não seria professor.<sup>35</sup>

O projeto foi apoiado por uma iniciativa do governo francês, que tradicionalmente entende o estudo do cinema como obra de arte, e objetivava não só a formação estética, como também de público de seus jovens estudantes e espectadores do cinema nacional. Com isso, Bergala difundiu a prática do uso do cinema em sala de aula dando seguimento à proposta de André Malraux que, em sua gestão no Ministério de Atividades Culturais a partir de 1959, buscou favorecer o acesso às grandes obras cinematográficas, especialmente as francesas.

Assim como a França, outros países incluíram a matéria no seu programa de ensino. Algo semelhante ocorreu na Argentina, país com forte tradição cinematográfica e reconhecimento de suas singularidades em nível mundial. Com filmes e realizadores estabelecidos, como é o caso de Juan José Campanella, Lucrecia Martel, Lisandro Alonso ou Pablo Trapero (para citar apenas alguns nomes), o cinema tornou-se parte da rotina cultural dos argentinos. Infelizmente, na última década, houve uma queda na produção

---

câmera e educação: a pedagogia do cinema na formação de professores. *Científicas – Educação*, Aracaju, v. 1, n. 1, p. 9-20, out. 2012.

<sup>35</sup> Entrevista concedida por FONTES, Daniela. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min.).

argentina, que vem sentindo as consequências da crise econômica no país e encontra-se em sérias dificuldades financeiras, além das consequências das mudanças tecnológicas que afetaram o sistema de distribuição em salas no mundo inteiro. Como possível solução para essa crise, em 2016, o *Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales* da Argentina (INCAA)<sup>36</sup> lançou o programa *La escuela va al cine*<sup>37</sup>, que insere os filmes como parte do currículo das escolas infantis. Nas escolas que aderiram à proposta, as crianças são levadas ao cinema para assistir às obras produzidas no país e têm aulas sobre o histórico e a crítica cinematográfica nacional.

O projeto é inspirado no modelo francês *École au cinéma* implantado em 1989 pelo Ministério da Cultura e pelo CNC (*Centre National du Cinéma et de L'image Animée*<sup>38</sup>) com o objetivo de valorizar a produção nacional. Desde então, o mercado cinematográfico francês cresceu ainda mais e firmou-se como um dos mais importantes da Europa. Cabe ressaltar que sua tradição cinematográfica data do início do século passado, com as obras dirigidas por Jean Vigo, Jean Cocteau e François Truffaut, entre tantos outros nomes conhecidos na história do cinema mundial, além de o país sediar desde 1946 o principal festival de cinema de arte do mundo, o Festival de Cannes, e realizar diversas ações por meio do CNC para promoção do cinema francês.

Enquanto isso, no Brasil, mesmo que não tão representativa, percebe-se uma tradição de cinema educativo com o surgimento do INCE em 1936 (extinto em 1966) e, posteriormente, com a criação da Lei nº 13.006<sup>39</sup>, de 2014, que propunha a obrigatoriedade de inclusão de filmes nacionais no currículo das escolas públicas brasileiras, por, pelo menos, duas horas mensais em sua grade curricular. Como a lei não foi regulamentada, segundo a professora Daniela expõe, “cada escola adotou do jeito que pôde e quis”.<sup>40</sup>

Pode-se citar ainda a cota de tela que obriga salas de cinema a exibir

---

<sup>36</sup> INSTITUTO NACIONAL DE CINE E ARTES AUDIOVISUALES. Disponível em: <<http://www.incaa.gov.ar>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

<sup>37</sup> Disponível em: <<http://www.incaa.gov.ar/noticias/el-incaa-lanzo-el-programa-la-escuela-va-al-cine>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

<sup>38</sup> CENTRE NATIONAL DU CINÉMA ET DE L'IMAGE ANIMÉE. Disponível em: <<https://www.cnc.fr>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

<sup>39</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm)> Acesso em: 05 jan. 2019.

<sup>40</sup> Entrevista concedida por FONTES, Daniela. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

filmes brasileiros por, pelo menos, 28 dias no ano, estabelecendo número mínimo de títulos brasileiros diferentes, e outras políticas públicas de incentivo ao fortalecimento do mercado cinema, como o vale-cultura e a meia-entrada para estudantes e idosos. É importante destacar a pesquisa de Cezar Migliorin cujas reflexões originaram o livro *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá* (2015)<sup>41</sup> e a criação do curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense (UFF).<sup>42</sup> O projeto pedagógico do curso define o perfil do formando esperado:

Espera-se que esse profissional seja também um agente multiplicador dentro da escola ao estabelecer um estreito diálogo com os outros professores sobre o uso do audiovisual na sala de aula, uma vez que a presença do cinema na educação é tema de debate e de iniciativas governamentais no Brasil desde os anos 20, e que nos anos 70 o vídeo chegou a ser visto por alguns como uma ameaça de substituição do professor. Superadas as fases de inovação revolucionária e tecnofobia, a maturidade social impõe a necessidade do cinema ir para a escola não somente como texto ou como tema, mas como ato e criação, como uma maneira de formar estética, crítica e sensivelmente.<sup>43</sup>

No caso do curso da UFF, percebe-se a importância de uma formação específica desses docentes devido à alta complexidade da linguagem cinematográfica, visto que a mera prática não garante o domínio da técnica e, conseqüentemente, inibe algumas potencialidades estéticas da fruição com o filme.

#### **1.4 Cinema como máquina do pensamento no âmbito escolar**

À primeira vista, a ideia de máquina está ligada ao sistema capitalista em que vivemos, no qual o estudante é formado para o mercado de trabalho e deve saber como operar a máquina da produtividade desde muito cedo. Assumindo que já não há como vencer a luta contra o sistema econômico hegemônico, mas sim compreendê-lo para poder com ele conviver, a escola torna-se peça fundamental na educação dos jovens, e o cinema pode ser uma importante ferramenta nessa construção. Para isso, é preciso retomar as

---

<sup>41</sup> MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. 1.ed. Rio de Janeiro: Editora Azougue, 2015.

<sup>42</sup> Disponível em: <<http://www.cinevi.uff.br/curso/licenciatura>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

<sup>43</sup> Disponível em: <[http://www.cinevi.uff.br/images/docs/licenciatura/documentos\\_gerais/PROJETO\\_PEDAGOGICO.pdf](http://www.cinevi.uff.br/images/docs/licenciatura/documentos_gerais/PROJETO_PEDAGOGICO.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2019.

funções essenciais da escola:

La salida que propone pretende compatibilizar tres funciones de la educación: la transmisión de la herencia cultural, la educación como capacitación, y la formación de ciudadanos, personas capaces de pensar con su cabeza y de participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y democrática. (Jesús Martín-Barbera, 2003 apud SERRA, 2011, p. 331)<sup>44</sup>

Uma escola, portanto, capaz de formar pessoas autônomas pensantes. Como, então, articular a complexa função formadora utilizando-se do cinema em sala de aula? Bergala defende a utilização do filme em sala de aula como forma de alteridade. O contato com o outro sem precisar sair de casa (ou da classe) é das mais valiosas contribuições do cinema, segundo o autor (BERGALA, 2007)<sup>45</sup>. Nesse caso, ele propõe que o cinema seja exibido de forma pura, não necessariamente a serviço de um problema, mas como parte de uma cultura de uma época específica – mesmo que seja impossível alcançar a “pureza” a que se refere o autor, tendo em vista que o critério de seleção será sempre subjetivo. E, caso seja utilizado para tratar determinado tema, desenvolver alguma competência ou tipo de reflexão,

el cinematógrafo dará a nuestras escuelas este carácter de realismo y de verdad que le falta muchas veces porque bajo lo vago de la *palabra*, bajo las tinieblas del concepto y bajo la imprecisión de lo abstracto, pondrá exactitud, la luz y la fuerza de la *cosa*, de la vida y de lo concreto. (DUSSEL, 2011, p. 13)<sup>46</sup>

A ideia de trazer à luz o que não é visto aproxima-nos de um interessante conceito que relaciona diretamente cinema e educação. Essa máquina do pensamento que, quando do encontro com o cinema, ilumina-se (compreende, entende) e confere ao professor a tarefa de *dar a ver* ao aluno.

Es posible señalar aquí una relectura pedagógica de estos rasgos del cine. En primer lugar, la analogía entre la máquina visual y la máquina de educar, con la que se ha designado a la escuela. La idea de máquina o tecnología pone en evidencia la capacidad productiva de estas formas sociales, productividad que debería ser explorada en clave de subjetividades de gustos, de esquemas para mirar al mundo y para abordarlo. Ambas constituyen “máquinas de impresión”. Podría postularse que la materia de esa impresión es, para ambas, la luz. Es

---

<sup>44</sup> SERRA, María Silvia. *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo, 2011.

<sup>45</sup> BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Barcelona: Laertes Ediciones, 2007.

<sup>46</sup> DUSSEL, Inés. Prólogo. In: SERRA, María Silvia. *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo, 2011.

que cine y escuela constituyen máquinas que literal o metafóricamente, parten de jugar con las luces y con las sombras, iluminan parte del mundo, proponiendo un orden en este juego de ver y dejar en las sombras. (SERRA, 2011, p. 57)<sup>47</sup>

Praticamente todos os autores que abordam a relação cinema e escola levantam possibilidades de uso do filme em sala de aula. Para Junqueira e Barbosa, “assistir a um filme por sua temática pode ser compreendido como a porta de ingresso para outra forma de pensar o tema, mas também como outro jeito de ver filmes, isto é, pensar/sentir/ver o cinema como potência de pensamento, de reflexão” (JUNQUEIRA e BARBOSA, 2014, p. 195)<sup>48</sup> – novos olhares sobre determinado tema, estranhamento ou até mesmo reflexão a partir dos sentimentos e das emoções que uma história contada pela narrativa fílmica produz no espectador, seja documentário ou ficção. Essas são apenas algumas possibilidades que o contato com o cinema permite, pois não há idade para que o espectador se sensibilize, conforme reflete a professora Marina:

Eu penso assim e acho que a Karen também pensa, o que é o cinema, arte em si? A fotografia? Algo que nos sensibiliza, quando a gente vai ouvir uma história ou ver uma imagem é algo que muda algo dentro da gente, alguma coisa. Se isso muda dentro da gente enquanto adulto, imagina isso numa criança. Principalmente nas nossas crianças que têm possibilidades reduzidas de ir ao cinema, a uma exposição de fotografia ou de arte. Se a gente não for proporcionar isso pra eles, o quanto é bom pra gente enquanto adulto, o que a gente sente...<sup>49</sup>

Enquanto isso, além de propor a exibição de filmes fora de contexto, Bergala defende que os alunos exercitem a produção cinematográfica, uma vez que, dessa forma, ao compreender a técnica, refinam seu repertório fílmico. De outro lado,

Pla Vall plantea que la consideración del cine prioritariamente como arte se menosprecia su potencial como lenguaje, medio de comunicación o documento social, obteniendo un enfoque limitado que prioriza lo estético y presta poca atención al contexto histórico y cultural de los filmes. Por otra parte, critica la propuesta de realización de cortometrajes de los alumnos, por no ver claro como contribuye a una mejor recepción y comprensión de las películas, ya que film es mucho más que un virtuosismo técnico y responde a objetivos complejos y variados, a la vez

---

<sup>47</sup> SERRA, María Silvia. *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo, 2011.

<sup>48</sup> JUNQUEIRA, Gabriel de Andrade; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Cinema, infância e sala de aula: relatos sobre uma disciplina e sua perspectiva de formação de professores na universidade. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica. *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014)

<sup>49</sup> Entrevista concedida por VARGAS, Marina. Entrevista II [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (28 min).

individuales y colectivos, ligados a sus autores pero también a apuestas ideológicas, artísticas y sociales que distan mucho de ser las que se plantean un grupo de escolares en su *opera prima*. (PLA VALL, 2007 apud SERRA, 2011, p. 336)<sup>50</sup>

Reconheço que a magia de produzir cinema encanta e atrai tanto crianças quanto adultos, embora o acesso ao filme e a realização cinematográfica sejam ações bastante distintas, que comumente se confundem no estudo da relação entre cinema e educação. Talvez pelo fato de que pareça normal cantar ou desenhar sem qualquer formação (mesmo que não se atinja os resultados técnicos esperados); porém, no cinema, há uma exigência que perpassa o individual, pois se trata de um trabalho coletivo e segmentado que implica uma formação bastante específica. A professora Daniela confessa por que demorou a conseguir trabalhar a produção audiovisual em aula:

Eu fico me culpando de não ter feito desde o início, mas tem um tempo também de tu maturar e também começar a entender como tu vai fazer na escola. Não é algo assim... fez uma oficina e já vou sair praticando. Foi um convencimento meu de encaixar nos horários, de pensar que eu poderia fazer, sair fora do que eu tinha fora do planejamento, arriscar um pouco fora. Então eu fui fazer vídeo mesmo, agora em 2018.

Pode-se aprender com a prática, observando e aprimorando seu conhecimento – inclusive existem alguns exemplos de filmes realizados por um “homem-só”. Contudo, por serem exceções, creio que, na relação cinema e educação, a prática da produção deveria estar em segundo plano, uma vez que a criação gera expectativas em relação ao resultado da obra que podem afetar negativamente os efeitos da fruição. É importante, sim, que haja um entendimento da linguagem audiovisual para colaborar na melhor compreensão da obra, mas saber operar uma câmera ou captar o áudio com um microfone *boom* de nada acrescenta na apreciação de um filme.

De qualquer maneira, todos os exemplos “convierten a la escuela en un espacio privilegiado para no sólo mirar cine, sino experimentar con la imagen” (SERRA, 2011, p. 336).<sup>51</sup> Fantin resume bem a gama de possibilidades existentes para o trabalho com audiovisual em sala de aula:

A questão central se constrói no tripé que envolve *ensinar-aprender a ver cinema, a educar para o consumo e produzir audiovisual*. Isso pode

---

<sup>50</sup> SERRA, María Silvia. *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo, 2011.

<sup>51</sup> *Ibidem*.

ser triplamente assegurado quando se promovem encontros de crianças, jovens e professores com experiências culturais significativas que alguns filmes propiciam, quando se desenvolve a capacidade de apropriação crítica das mensagens transmitidas através das imagens cinematográficas e também quando se criam condições de iniciação, experimentação e produção de filmes. (FANTIN, 2014, p. 50-51)<sup>52</sup>

Em relação à educação para o consumo, a autora refere-se a uma importante função da relação cinema e educação e das políticas públicas, que é a formação de público. Em busca da manutenção de um cinema de qualidade (que inclui o desenvolvimento de um mercado nacional), são essenciais as ações que visem a aprimorar o repertório do espectador, ampliando as possibilidades de acesso para o que está além das salas e plataformas de cinema mais populares. Independentemente da forma escolhida para abordar o cinema na escola, é importante retomar o desafio do professor responsável por essa seleção de títulos que causarão nos alunos os impactos e as reflexões esperados. A respeito dos filmes escolhidos pelos estudantes, a professora Marina comenta:

Olha, eles olham bastante filmes. Eu percebo que eles compram filmes piratas, muitos têm Netflix em casa. Eles olham filmes. Mas não posso dizer se a qualidade dos filmes é boa ou não. Eu percebo que tem muito essa coisa do terror. De ver filmes de terror, de morte, facada. E acho que isso é uma coisa que eles vivem no dia a dia. Eles olham muito isso. Até os pequenos. Tu vê eles comentando entre eles. Não tem um cuidado da família de não deixar ver algum filme, braço pra cá, perna pra lá...<sup>53</sup>

Quando do surgimento do cinema, o hábito de espectador era restrito aos privilegiados, o que tornava urgente a inclusão de filmes no ambiente escolar como forma de acesso aos excluídos. Porém, com o avanço das tecnologias, a popularização da televisão, o surgimento dos DVDs e mais recentemente da internet, o aluno pode assistir a conteúdos de qualquer lugar. Nesse contexto, lança-se mais um desafio ao professor, que agora deve atrair a atenção dos alunos exibindo obras indisponíveis no circuito comercial, com o objetivo escolar de *dar a ver* ao que não é facilmente encontrado.

Algumas características do mercado brasileiro para o cinema colaboram ainda mais para estimular tal preocupação. No Brasil, produções cinematográficas americanas ocupam mais de 90% de nossas salas de

---

<sup>52</sup> FANTIN, Monica. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica. *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

<sup>53</sup> Entrevista concedida por VARGAS, Marina. Entrevista II [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (28 min).

exibição, além de contarem com tempos privilegiados na programação televisiva dedicada aos filmes e de ocuparem grandes espaços dos *sites* que os disponibilizam para serem assistidos pelo computador, via internet. Esses fatores colocam o público do país numa relação muito mais próxima com os costumes e as visões de mundo estrangeiros. Se essa situação, por um lado, pode ajudar a desnaturalizar aspectos de nossa própria cultura, por outro, pode reproduzir a colonialidade, estimulando uma adoção acrítica de atitudes, formas de pensar e sentir alheias aos aspectos histórico-culturais que constituem nossa identidade, merecedoras, portanto, de cuidadosa reflexão. (AZEVEDO, GRAMMONT e TEIXEIRA, 2014, p. 132)<sup>54</sup>

A escolha das obras e a capacidade de mediação são tarefas desse professor também carente de formação estética. Os professores que participaram da presente pesquisa, apesar da formação em pedagogia ou licenciatura em suas diferentes especialidades, relataram que não tiveram contato com métodos de ensino do audiovisual durante a sua formação, o que veio a ocorrer apenas após a participação no PAA. Quanto a isso, a professora Daniela ressalta: “E eu pensei ‘nossa, eu não sei nada sobre cinema’. Por que tu começa a estudar e tem tanta gente que sabe tanta coisa e eu ‘nossa, que que eu faço?’. Muito esse medo de te sentir como professor um ignorante... eu me senti uma ignorante na área, entende?”.<sup>55</sup>

Dessa forma, o surgimento do Programa de Alfabetização Audiovisual e seu aprimoramento, através da criação de atividades formadoras focadas no público docente, acompanham tais necessidades, conforme veremos no capítulo a seguir.

---

<sup>54</sup> AZEVEDO, Ana Lúcia de Faria; GRAMMONT, Maria Jaqueline; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. “Me ajuda a olhar!”: o cinema na formação de professores(as). *Educação em Foco*, Belo Horizonte, ano 17, n. 24, p. 123-143, dez. 2014.

<sup>55</sup> Entrevista concedida por FONTES, Daniela. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

## 2. O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL

“Como contar a história do Festival sob o olhar dos pequenos? Decidi que a melhor maneira era pedir que contassem para mim e para a câmera o filme que tinham acabado de assistir. Pronto! Nunca me esqueço dos olhos brilhando, da fala tremida e atropelada de cada um contando detalhes do filme, no instante seguinte da saída do cinema. Para muitos, aquele era um acontecimento inédito, era a primeira vez que pisavam em uma sala de cinema.” – Felipe Diniz (cineasta)<sup>56</sup>

### 2.1 As origens

Desde sua criação, em 1999, a Sala de Cinema P.F. Gastal, administrada pela Coordenação de Cinema, Vídeo e Fotografia (CCVF) da Secretaria da Cultura de Porto Alegre, teve o compromisso de oferecer programação infantil tanto em agendas escolares quanto em programação aberta. Atraindo um público bastante expressivo, consolidou-se como referência em programação de qualidade na cidade. Entre os diversos títulos exibidos, e muitas vezes traduzidos especialmente para os pequenos, passou pela sala a Mostra Itinerante Divercine – Festival Internacional de Cine para Niños y Jóvenes, o projeto Olho da Rua, entre outros.

No entanto, foi apenas em 2007, ano de realização da I Mostra Estudantil de Vídeos Documentários e de Narrativas Fotográficas na Sala P.F. Gastal, que houve uma maior aproximação entre as Secretarias da Cultura e de Educação (SMED) de Porto Alegre, resultando na criação do Programa de Alfabetização Audiovisual, projeto proposto pela técnica Maria Angélica dos Santos, da CCVF, e pela assessora Andréia Todeschini Merlo, da SMED, que aproximava de forma definitiva ações de cinema e educação em nível municipal.

Em parceria, realizaram a primeira edição do Festival Escolar de Cinema Brasileiro (atual Festival Escolar de Cinema), que se voltava ao público estudante da rede municipal de ensino e previa na sua programação títulos infantojuvenis brasileiros de qualidade que pouco ou nada haviam circulado no âmbito comercial devido à sua nacionalidade. A resposta de alunos e professores foi muito positiva, possibilitando a parceria com a Universidade Federal do Rio

---

<sup>56</sup> BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica. *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

Grande do Sul (UFRGS), através da Faculdade de Educação (FACED), que identificou no projeto potencial para pesquisa acadêmica e captou recursos do Programa Mais Educação do MEC para a formação de uma rede institucional centrada na ideia de alfabetização audiovisual para crianças e jovens: o Programa de Alfabetização Audiovisual (PAA).

Antes de seguir, é necessário conceituar o termo “alfabetização audiovisual”, pois, ainda que ele seja contestável, é justificado pela organização do programa da seguinte forma:

Compreendemos que alfabetizar audiovisualmente é chamar a atenção, apontar, atentar para as imagens, para as sonoridades que nos cercam, e procurar compreendê-las, isto é, iniciar um processo de ampliação de mundos e também de estranhamento de um mundo tão naturalizado. Foi nessa perspectiva ampliada que pensamos em usar a palavra Alfabetização, pois consideramos que ela contém aquilo que queríamos enfatizar: por um lado, alude aos começos, aos inícios da apreensão de um tipo de linguagem, o que envolve esforço e enfrentamento de um processo complexo, o que demanda continuidade, ou seja, exige tempo para a sua aprendizagem; por outro, nos remete à escola e a sua função como favorecedora de formação e da ampliação do repertório dos estudantes, para que eles sejam, cada vez mais, capazes de compreender e de atuar no mundo em que vivem. (BARBOSA, 2014, p. 250)<sup>57</sup>

O verbo “alfabetizar” remete-nos ao começo dos estudos na fase de letramento, quando ainda muito jovens aprendemos o abecedário, ou mesmo na EJA (Educação de Jovens e Adultos), quando oportuniza o aprendizado tardio da escrita e da leitura. No entanto, a expressão pretende ir além, conforme defende a professora Andreia:

Se abstrair a questão da letra que não é só isso, eu acho que eles têm que se alfabetizar na questão audiovisual. Só sabem ver um tipo de filme, comédia, não é reflexiva, é pra rir, é válido. Aventura, ação, super-heróis, o bem contra o mal e todo mundo sabe que vai dar certo no final. Então eles não estão acostumados a ver coisas fora do padrão.<sup>58</sup>

De qualquer forma, a capacidade de ler abre inúmeras possibilidades e permite a experiência de compreender melhor o mundo.

Se a leitura e a escrita da palavra modificaram a forma como os seres humanos percebem, interagem, comunicam-se e organizam suas

---

<sup>57</sup> BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Alfabetização audiovisual: um conceito em processo. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica. *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

<sup>58</sup> Entrevista concedida por SOARES, Andreia. Entrevista III [jan. 2020]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2020. 1 arquivo.mp3 (55 min).

instituições, da mesma maneira a linguagem das imagens, especialmente a da imagem em movimento, remodela as estruturas e as experiências de pensamento das crianças e dos jovens e, portanto, indica outros caminhos para a educação. (BARBOSA, 2014, p. 252)<sup>59</sup>

A aproximação entre ler e ver será retomada no Capítulo 3, juntamente com o conceito de experiência de Jorge Larrosa. Em relação ao cinema, e no caso específico do PAA, defende-se que “a tecnologia das últimas décadas tem construído um ambiente audiovisual de grande abrangência sem que haja um investimento à altura na formação para compreender e utilizar essa linguagem” (SANTOS, 2014, p. 241).<sup>60</sup> Daí o grande desafio do programa, que visa a problematizar, constituir proposições e traçar percursos para que a escola utilize-se do audiovisual com vistas a compartilhar conhecimentos e formar cidadãos críticos.

Nesse sentido, consideramos que a escola tem o compromisso de contribuir com a formação desse gosto “inicial”, tão pessoal quanto coletivo, oferecendo outros repertórios. Menos globalizados e mais mundializados. Assim, compreendemos que *letrar* os estudantes na linguagem audiovisual é permitir que eles tenham acesso à ampla produção considerada de qualidade pelos adultos, que são responsáveis pela sua formação, e que nem sempre está disponível para todos, pois muitos não pertencem às redes de distribuição estabelecidas. (BARBOSA, 2014, p. 254)<sup>61</sup>

A alfabetização proposta pelo PAA, à qual se refere Barbosa, está dividida em três eixos: acesso, reflexão e realização/produção – que estão inter-relacionados e são complementares. Santos define o *acesso* como a “vivência da experiência do cinema, ao acesso à produção audiovisual e à construção de repertório, com o reconhecimento da diversidade e das possibilidades narrativas, culturais e estéticas da linguagem audiovisual”. A *reflexão*, por sua vez, “constitui-se num momento posterior de posicionamento em relação à obra, calcado na capacidade de emitir opinião sobre esta e de construir um raciocínio argumentativo contrário ou favorável, recorrendo a critérios técnicos, narrativos ou estilísticos”. E por fim, é na *realização* ou *produção* “que mais vivamente se

---

<sup>59</sup> BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Alfabetização audiovisual: um conceito em processo. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica. *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

<sup>60</sup> SANTOS, Maria Angélica. Do eventual ao permanente. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica. *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

<sup>61</sup> BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Alfabetização audiovisual: um conceito em processo. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica. *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

efetiva a apropriação dos recursos de linguagem” (SANTOS, 2014, p. 242-243).<sup>62</sup>

Apenas o acesso às mídias e aos seus conteúdos e o domínio da técnica, sem a reflexão sobre a linguagem audiovisual, resulta empobrecedor para os usuários. O acesso às diferentes mídias desde a pequena infância não garante autonomia e autoria, e muitas vezes apenas promove e acentua o consumo acrítico das tecnologias e seu conteúdo. Pensamos que a formação dos estudantes precisa garantir a compreensão crítica e a dimensão inventiva da linguagem audiovisual. (BARBOSA, 2014, p. 249)<sup>63</sup>

A partir de uma tentativa de mapear os projetos que trabalham com cinema, audiovisual, educação e escola pública no Brasil a partir dos anos 2000, percebe-se que os caminhos ainda estão sendo percorridos (COSTA, 2014)<sup>64</sup>. Dentre eles, Costa cita o pioneiro Cineduc – Cinema e Educação<sup>65</sup>, que oferece cursos, oficinas e debates em escolas, além de mostras de cinema itinerantes, o qual surgiu em 1970 e tem como missão “promover a reflexão sobre as linguagens audiovisuais com o público infantojuvenil e educadores, formais e informais, a fim de contribuir no processo educativo transformador, através do desenvolvimento da consciência crítica e da expressão criativa”. Com proposta semelhante, o CINEAD – Cinema para Aprender e Desaprender surge em 2008 com o objetivo de atuar na pesquisa de extensão e de ensino, coordenado pela professora Adriana Fresquet (UFRJ).

No período entre 2005 e 2011, o projeto educativo Cine-Educação trabalhou com a formação de professores e com sessões de cinema na Cinemateca Brasileira, tendo originado uma publicação de material didático em quatro volumes composto por entrevistas, textos teóricos e atividades sugeridas. Já a Rede Kino – Rede Latino-Americana de Educação Cinema e Audiovisual foi criada em 2008 pelas professoras Inês Teixeira (UFMG), Rosália Duarte (PUC Rio), Milene Gusmão (UESB) e Adriana Fresquet (UFRJ), em parceria com o Cineduc, tendo por objetivo reunir pessoas e instituições tanto para compartilhar

---

<sup>62</sup> SANTOS, Maria Angélica. Do eventual ao permanente. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica. *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

<sup>63</sup> BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Alfabetização audiovisual: um conceito em processo. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica. *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

<sup>64</sup> COSTA, Juliana. Alguns caminhos possíveis. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica. *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

<sup>65</sup> CINEDUC. Disponível em: <<https://www.cineduc.org.br>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

experiências quanto para viabilizar ações conjuntas relacionadas às áreas de cinema e educação. Fora do eixo, o NICA – Núcleo de Infância, Comunicação, Cultura e Arte, da UFSC, que realiza pesquisas desde 1999, ofereceu cursos, oficinas e seminários sobre audiovisual e educação entre 2010 e 2012.

Junto ao NICA, a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis promove debates e oficinas para os públicos infantojuvenil e adulto. No âmbito da produção, o projeto Imagens em Movimento oferece oficinas de cinema para estudantes de escolas públicas e eventos para exibição de obras, além de capacitação para educadores. Há também o projeto Cine Tela Brasil, que, entre 2004 e 2013, percorreu o Brasil com uma sala de cinema itinerante e atingiu 1,6 milhão de espectadores. Desde 2007, o projeto também promove oficinas de cinema itinerantes para comunidades locais.

Em Porto Alegre, base do PAA, a Prana Filmes lançou em 2012 o projeto Primeiro Filme, que elaborou materiais didáticos e ofereceu cursos de formação docente. Por fim, o projeto Inventar com a Diferença, executado pela Universidade Federal Fluminense, propõe outras metodologias de ensino por meio de processos artísticos e direitos humanos que possam ser aplicadas pelos espaços educacionais, sem que seja necessário o conhecimento acerca das técnicas cinematográficas e da linguagem audiovisual.

## **2.2 Os participantes**

Inicialmente pensado apenas para estudantes do ensino público, o PAA contava com o apoio da Prefeitura de Porto Alegre, que oferecia a uma rede de escolas municipais a possibilidade de participar das ações propostas pelo projeto. Ao longo desses dez anos de existência, aumentou sua abrangência, atingindo hoje estudantes e professores da educação básica, incluindo educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos: “Colocado em números, já foram 700 professores e mais de 80 mil estudantes contemplados pelas diferentes ações do PAA” (FRESQUET, 2018, p. 35).<sup>66</sup>

---

<sup>66</sup> FRESQUET, Adriana. Uma pesquisa de avaliação como cartografia: um abecedário do 10º ano. In: SANTOS, Maria Angélica; LAZZARETI, Angelene; COSTA, Juliana Vieira (orgs.). *Escritos de alfabetização audiovisual: luz na docência*. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018.

Atualmente, as próprias escolas é que procuram ou que demonstram interesse em participar das ações formadoras através de chamadas públicas lançadas pela organização no site do programa e na imprensa. Também são enviados e-mails de divulgação das atividades para os endereços cadastrados.

Há escolas estaduais e federais, de todos os níveis de ensino, creches conveniadas, um pequeno grupo de escolas particulares e duas instituições sociais. O que emerge da participação das 149 instituições é a sua aposta concreta de procurar no cinema um diálogo intenso na produção coletiva de conhecimentos e nas possibilidades de inclusão de uma linguagem tão própria do nosso tempo, mas marcando uma inteligência e uma sensibilidade única de ampliação de repertório de conteúdo audiovisual (fundamentalmente cinema), mas se ocupa também em preparar os professores para que tenham mais conhecimento sobre os elementos da linguagem audiovisual de modo a tornar a leitura do audiovisual crítica e criativa na interação com seus alunos. (FRESQUET, 2018, p. 39-40).<sup>67</sup>

A partir dos relatos docentes, observa-se que normalmente há um interesse prévio (e, muitas vezes, pessoal) dos professores que se inscrevem nas atividades, seja pela formação em artes, seja pelo hábito frequente de ir ao cinema. Porém, alguns acabam sendo encaminhados pela coordenação da escola, os quais se deparam com uma situação inesperada, como relata a professora Cristiane Schardong em publicação do programa:

Há cerca de seis anos, fui levada com a escola e uma turma de Jardim B (crianças de 5 a 6 anos) para o cinema, na Sala P.F. Gastal, na Usina do Gasômetro. Nesse dia, conheci (e posso dizer que foi amor à primeira vista) o Programa de Alfabetização Audiovisual. (SCHARDONG, 2018, p. 125)<sup>68</sup>

O resultado, quando positivo, é o início de um longo relacionamento com o programa, que vem conquistando simpatizantes desde a sua criação. Sobre o envolvimento com as atividades (e com o filme), a professora Daniela comenta:

Então, acho que isso foi uma baita formação pra mim como pessoa e como cinéfila, de certa forma, a partir daqui. E também de entender o que é o vício, por que essas formações e depois que tu aprende essa questão da posição de câmera, tu não vê mais o filme do mesmo jeito. Tá sempre pensando “mas como é que fizeram isso”, “aqui não usaram efeitos especiais”. Tá sempre estudando o filme, vira um vício, assiste o filme pensando em como foi feito.<sup>69</sup>

---

<sup>67</sup> Ibidem.

<sup>68</sup> SCHARDONG, Cristiane. Projeto de alfabetização audiovisual em turmas de jardim B de um EMEI em Porto Alegre. In: SANTOS, Maria Angélica; LAZZARETI, Angelene; COSTA, Juliana Vieira (orgs.). *Escritos de alfabetização audiovisual: luz na docência*. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018.

<sup>69</sup> Entrevista concedida por FONTES, Daniela. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

Nas atividades voltadas aos que ensinam, os docentes atuam como alunos e conseguem colocar-se no lugar dos seus, experimentando os prazeres e os temores causados pelas novas descobertas. Os professores envolvidos participam das formações e desenvolvem uma rede de trocas com colegas de outras instituições nos diversos eventos organizados.

Um dos professores apontou que, ao ouvir as dificuldades e os êxitos na produção dos colegas, identificou “um espaço excluído dos currículos escolares, em uma base curricular que exclui cada vez mais a arte e outras discussões sociais e políticas de sua estrutura, privilegiando uma educação utilitária e conteudista”. (FRESQUET, 2018, p. 44)<sup>70</sup>

Sobre isso, a professora Karen relata que “ver os trabalhos das outras escolas também é muito bacana. Isso é uma coisa que nos ajuda a planejar, pensar outras formas, sempre vendo que é possível. Isso motiva bastante quando a gente está meio desanimado”.<sup>71</sup> Além desses importantes momentos de partilha, alguns professores participantes acabaram por criar seus próprios projetos, como é o caso do Núcleo de Educação Audiovisual, que atua nas escolas da Rede Municipal de São Leopoldo, o Festival de Cinema Estudantil de Guaíba e o Congresso Brasileiro de Produção de Vídeo Estudantil, uma iniciativa da Universidade Federal de Pelotas.

### 2.3 O funcionamento

Seguindo a proposta dos eixos citada anteriormente, são diversas as atividades que compõem o PAA atualmente:

Objetivando aprimorar a interseção entre cinema e educação, o projeto realiza ações de acesso, reflexão e produção, tanto para estudantes quanto para professoras e professores. Entre essas ações destacam-se a Mostra de Olhares da Escola, ciclo Mais Cinema, Oficinas de Realização Audiovisual, Laboratório Vagalume, seminários, painéis, assessorias e o Festival Escolar de Cinema, que, na edição deste ano, levou mais de oito mil estudantes a salas de cinema. (LAZZARETI e GALLI, 2018, p. 21)<sup>72</sup>

---

<sup>70</sup> FRESQUET, Adriana. Uma pesquisa de avaliação como cartografia: um abecedário do 10º ano. In: SANTOS, Maria Angélica; LAZZARETI, Angelene; COSTA, Juliana Vieira (orgs.). *Escritos de alfabetização audiovisual: luz na docência*. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018.

<sup>71</sup> Entrevista concedida por PIRES, Karen. Entrevista II [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (28 min).

<sup>72</sup> LAZZARETI, Angelene; GALLI, Laura Spritzer. A força do encontro e a criação de redes no 3º seminário internacional de educação e cinema: luz na docência. In: SANTOS, Maria Angélica; LAZZARETI, Angelene; COSTA, Juliana Vieira (orgs.). *Escritos de alfabetização audiovisual: luz na docência*. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018.

O Festival Escolar de Cinema é a atividade mais importante do programa e mobiliza três salas de cinema na cidade, sendo elas a Cinemateca Capitólio, o CineBancários e a Sala Redenção – Cinema Universitário. “A curadoria prevê para o Festival filmes que não são do gosto fácil nem habitual de crianças e jovens. Descontrói a ideia de cinema ligado estrita e exclusivamente à diversão, problematiza o gosto de professores e estudantes e promove deslocamentos entre expectativa e fruição” (FRESQUET, 2018, p. 41).<sup>73</sup> Sobre as obras exibidas, Barbosa complementa:

Também acreditamos que uma produção não deve ser censurada ou etiquetada a partir apenas de estereótipos de idades ou dos anos escolares, mas selecionada a partir da construção de uma sensibilidade que coloca a atenção nas experiências, nas demandas, nos interesses e nas necessidades dos estudantes; nos contextos específicos de vida dos jovens e das crianças que assistirão ao filme; na análise das características da obra. O importante é que sejam peças que causem interrupções, ousem, desloquem e favoreçam questionamentos pessoais e sociais. Experiências audiovisuais que sensibilizem, inquietem e disparem interrogações, outros modos de estar em linguagem. (BARBOSA, 2014, p. 254)<sup>74</sup>

A programação é composta por curtas e longas, entre eles preferencialmente obras nacionais pouco conhecidas do público, obras que dialoguem com a faixa etária dos alunos e outras temáticas pré-estabelecidas pela coordenação do PAA. A professora Luana ressalta, por exemplo, que para alunos do EJA, é necessário um pensamento específico de curadoria:

São jovens e adultos. É outra realidade. Eu falo de um espaço privilegiado, que é o espaço do EJA, de uma escola central que tem toda a facilidade de acesso. E que os alunos que frequentam a escola são de todas as localidades, tudo que é bairro e da grande Porto Alegre, a gente tem alunos de Canoas, Alvorada, Cachoeirinha, de Taquara. Então assim é uma loucura, é um universo. Não é a realidade de uma escola que tá lá na vila, um mundo dele. (...) Por que eu acho que é um respeito à obra longa-metragem. E a gente sabe que tem alunos agitados, a gente tem alunos que dormem, eles cansam. E muitos já viram os filmes e então tem que fazer uma grande sensibilização antes de um filme de longa-metragem, então os próprios filmes do festival, a gente sempre teve filmes, os escolhidos pro EJA em especial eram muito recentes e tinham sido lançados no ano anterior. Eles ainda não tinham visto.<sup>75</sup>

---

<sup>73</sup> FRESQUET, Adriana. Uma pesquisa de avaliação como cartografia: um abecedário do 10º ano. In: SANTOS, Maria Angélica; LAZZARETI, Angelene; COSTA, Juliana Vieira (orgs.). *Escritos de alfabetização audiovisual: luz na docência*. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018.

<sup>74</sup> BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Alfabetização audiovisual: um conceito em processo. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica. *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

<sup>75</sup> Entrevista concedida por VIEIRA, Luana. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do

Na última edição do festival, foi exibido o curta-metragem *Os óculos do vovô*<sup>76</sup>, de Francisco Santos, o filme mais antigo conservado no Brasil. “Esse filme inclui um gesto de preservação, já que exibir é de algum modo também preservar e compartilhar com professores e estudantes a importância de as cópias dos filmes serem conservadas para que novas gerações possam também assisti-las” (FRESQUET, 2018, p. 47).<sup>77</sup> É possível acessar outros dados de público e obras exibidas nos relatórios disponíveis online no site do programa.<sup>78</sup>

O projeto Mais Cinema é uma variação do festival e caracteriza-se como “uma iniciativa dupla de ciclos de cinema: uma relacionada à infância e outra à ciência. Incluiu quatro homenagens e recebeu estudantes de diferentes escolas municipais, incluindo uma escola com estudantes surdos” (FRESQUET, 2018, p. 46).<sup>79</sup>

Esse contexto aumenta a responsabilidade dos professores quanto à expansão do repertório de experiências audiovisuais dos estudantes, devendo estar seguros e capazes para assumirem o papel de mediação em atividades que cumpram essa função junto às gerações e grupos que chegam à escola. Em outros termos, da mesma forma que os docentes precisam se capacitar para o trabalho com os conhecimentos científicos, é preciso que eles desenvolvam experiências e saberes para o trabalho com outras linguagens e, sobretudo, com imagens e telas que constituem grande parte dos processos de socialização e vivências socioculturais nas sociedades contemporâneas. (AZEVEDO, GRAMMONT e TEIXEIRA, 2014, p. 134)<sup>80</sup>

Por esse motivo, “entre as aprendizagens que o programa reuniu ao longo de sua trajetória está a convicção de que as reflexões mais efetivas para a construção das estratégias de formação docente são as dos próprios professores” (LAZZARETI, 2018, p. 95).<sup>81</sup> Nas sessões preparatórias,

---

Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

<sup>76</sup> OS ÓCULOS DO VOVÔ. Direção: Francisco Santos. Brasil, 1913.

<sup>77</sup> FRESQUET, Adriana. Uma pesquisa de avaliação como cartografia: um abecedário do 10º ano. In: SANTOS, Maria Angélica; LAZZARETI, Angelene; COSTA, Juliana Vieira (orgs.). *Escritos de alfabetização audiovisual: luz na docência*. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018.

<sup>78</sup> Disponível em: <<http://alfabetizacaoaudiovisual.blogspot.com/2018/03/10-festival-escolar-de-cinema-uma.html?q=festival>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

<sup>79</sup> FRESQUET, Adriana. Uma pesquisa de avaliação como cartografia: um abecedário do 10º ano. In: SANTOS, Maria Angélica; LAZZARETI, Angelene; COSTA, Juliana Vieira (orgs.). *Escritos de alfabetização audiovisual: luz na docência*. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018.

<sup>80</sup> AZEVEDO, Lúcia de Faria; GRAMMONT, Maria Jaqueline; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. “Me ajuda a olhar!”: o cinema na formação de professores(as). *Educação em Foco*, Belo Horizonte, ano 17, n. 24, p. 123-143, dez. 2014.

<sup>81</sup> LAZZARETI, Angelene. Entre cinema e educação: docência, experiência compartilhada e

participam professores e membros da organização, enquanto a escuta da apreciação das ações pela ótica do professor tem sido o fio condutor para o aprimoramento das ações do PAA. Infelizmente, nem sempre os docentes conseguem participar, como relata a professora Marina:

É, por que a gente sabe que tem a preparação, né? A gente não conseguiu, eu pelo menos não consegui ir em nenhuma preparação, pois a escola não dispensa, daí tem os alunos pra atender, o horário não fechou, daí daqui a pouco tem outros problemas, então assim às vezes são muitos problemas pra se fazer o projeto, mas é algo que a gente acabou enfrentando porque a gente queria muito fazer, queria que os alunos participassem.<sup>82</sup>

A participação dos professores é sugerida, mas não obrigatória, pois o PAA entende que é difícil conciliar as agendas de todos. Nesses encontros, os filmes são exibidos e comentados por profissionais alguns dias antes do festival com o objetivo de facilitar a preparação dos alunos para posterior assistência das obras durante o evento.

Tanto o Festival como o Mais Cinema têm sessões preparatórias com os professores, um diferencial na experiência de ver filmes e acompanhar o retorno nas escolas, podendo fazer análises criativas que superam o simples gostei ou não gostei, ou, ainda, ficar na discussão da “história”, para poder considerar elementos da história e da linguagem do cinema nas análises realizadas. (FRESQUET, 2018, p. 47)<sup>83</sup>

Não menos importantes que o festival, as oficinas Vagalume – Laboratório de Estudos em Audiovisual e Educação sugeriram em 2015 a partir da percepção dessa carência de formação dos professores. Vagalume nasceu com o objetivo de ser um espaço de reflexão, experimentação e trocas de experiências sobre o audiovisual e a educação, entre professores e estudantes da rede pública de ensino. Até 2018, já haviam sido realizadas três edições dos laboratórios, que contemplam cursos variados de formação docente ministrados por profissionais atuantes no mercado. Na primeira edição, foram oferecidos os seguintes módulos:

---

escola. In: SANTOS, Maria Angélica; LAZZARETI, Angelene; COSTA, Juliana Vieira (orgs.). *Escritos de alfabetização audiovisual: luz na docência*. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018.

<sup>82</sup> Entrevista concedida por VARGAS, Marina. Entrevista II [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (28 min).

<sup>83</sup> FRESQUET, Adriana. Uma pesquisa de avaliação como cartografia: um abecedário do 10º ano. In: SANTOS, Maria Angélica; LAZZARETI, Angelene; COSTA, Juliana Vieira (orgs.). *Escritos de alfabetização audiovisual: luz na docência*. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018.

1. A Fotografia como Construção de Discurso
2. Cinema na Escola: Repertório, Temáticas & Articulações
3. O Olho do Documentário
4. O Cinema de Terror
5. "Que Filme Eu Vou Passar?": Um Debate sobre Critérios de Seleção de Filmes para Crianças
6. O Jogo do Cinema Documentário: Invenção e Desconstrução.

Observando os títulos dos módulos 2, 3, 4 e 5, nota-se uma preocupação em ampliar o repertório dos professores. Apesar de surgir como tema apenas no laboratório Vagalume, o contato com obras novas nas vidas desses docentes surgiu desde o primeiro contato com o programa, juntamente com os alunos na sala escura de projeção.

Os professores acreditam que, antes do curso, em geral procuravam um filme pela temática, pela estrita relação com o conteúdo programático, pelo simples gosto ou prazer de ver algo, pelo tempo de duração ou pela "moral da história". Agora, ao procurar um filme, eles afirmam que também tentarão procurar critérios de linguagem, que dificilmente procurarão apenas um filme e sim vários sobre uma mesma questão, possibilitando o estabelecimento de relações entre eles, privilegiando épocas, locais geográficos, gêneros e estilos diferentes. (FRESQUET, 2018, p. 51-52)<sup>84</sup>

Além da ampliação de repertório, boa parte dos cursos das edições seguintes estava voltada ao aprimoramento das funções técnicas, como fotografia, som e edição de imagens. Apesar de o nome Vagalume ter surgido mais recentemente, cabe observar que, desde o começo do programa, eram ofertadas oficinas de formação aos professores com a proposta de capacitá-los para o ensino da prática audiovisual. Nota-se uma grande tendência à utilização desses conhecimentos na produção de vídeo, seja em exercícios em sala de aula, seja em atividades no contraturno. Insisto que vejo esse fato com certa desconfiança, pois, como profissional da área, reconheço que seja necessário um conhecimento muito específico para trabalhar com a realização audiovisual e temo pela perda do foco na formação humana e estética, principais atributos da utilização do cinema em sala de aula. Em carta publicada no livro *Escritos de alfabetização audiovisual: luz na docência* (2018), Teixeira atenta para esse risco:

---

<sup>84</sup> Ibidem.

Há também os esforços de colegas que fazem alguns exercícios e pequenas produções fílmicas com os/as estudantes nas escolas, para serem exibidas ou não em Mostra de Cinema e Audiovisual, o que é significativo. Mas é preciso ter cuidado e olhar bem tudo isso. Como essas atividades são realizadas? O que é incentivado nelas? Seriam os processos e metodologias que propiciam um trabalho colaborativo e solidário entre os/as estudantes ou eles/elas são levados a fazer imagens sem reflexão, sem inventividade, sem ética, inclusive competindo para ver quem faz mais ou melhor? Nesses trabalhos, a gurizada faz exercícios de criação ou apenas repete a estética e os conteúdos que já conhecem? Enfim, os resultados dessas atividades são vistos como o mais importante ou são igualmente considerados os processos educativos nelas vivenciados? As concepções pedagógicas e cinematográficas que embasam nossas práticas pedagógicas são de qual natureza: incentivam a competição, reproduzem a meritocracia, as premiações, a inclusão de alguns e a exclusão de outros ou são práticas coletivas, horizontais, que produzem novas e humanas experiências, incluindo todos/as os/as estudantes? Pensar sobre essas questões é essencial, vocês concordam comigo? (TEIXEIRA, 2018, p. 177)<sup>85</sup>

Não há como negar que a prática fascina estudantes e professores, popularizando-se rapidamente com o barateamento das tecnologias disponíveis, que aprendem e se divertem com o aparato de filmagem. Inclusive, conforme relatado nas entrevistas, muitos alunos já sabem filmar com seus aparelhos celulares e dominam aplicativos de edição on-line, conforme conta a professora Daniela:

Por que saber mexer na câmera, a questão do montar, tudo, os alunos sabem. Eles sabem por que eu tinha duas alunas que eram *youtubers* nesse projeto do ano passado. Então elas sabiam tudo, elas me ensinaram do aplicativo, mas não sabiam muito de posição de câmera, algumas coisas. E eu disse “olha, Rita, tu vai ter que aprender mais isso aqui por que talvez eu saiba agora só por que fiz as formações”. Então a gente viu que agora ela começou a participar das oficinas de cinema e ela melhorou nessas questões.<sup>86</sup>

Percebendo essa demanda, outra importante ação do PAA são as Oficinas de Realização, nas quais alunos de diversas escolas realizam oficinas práticas de cinema, tendo como produto final um curta-metragem roteirizado, produzido, filmado e finalizado pelos próprios estudantes, com a orientação de profissionais do mercado. A professora Marina relembra uma das atividades:

A gente norteou o trabalho com uma literatura infantil, do “Quem sou eu?” pra trabalhar a questão da identificação e da identidade e a partir

---

<sup>85</sup> TEIXEIRA, Inês. Carta IV. In: SANTOS, Maria Angélica; LAZZARETI, Angelene; COSTA, Juliana Vieira (orgs.). *Escritos de alfabetização audiovisual: luz na docência*. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018.

<sup>86</sup> Entrevista concedida por FONTES, Daniela. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

dali cada um escolheu seu animal que se identificava e eles criaram uma história. Fizemos um cenário e eles eram os personagens e a gente disse que agora eles iam filmar a história. E a gente por trás filmava eles filmando. Foi bem interessante.

A professora Karen, colega e parceira de Marina em várias atividades, complementa:

Foi bem uma experimentação pra eles, de pegar o celular, de ver o som. De se verem. A gente fez uma exposição pras famílias e apresentou no PAA também esse trabalho. E legal ter levado os alunos depois pra darem seu depoimento por que eles chamaram os alunos no PAA pra falarem. Foi bem bacana.<sup>87</sup>

O resultado dessas produções pode ser conferido na Mostra Olhares da Escola, que já teve seis edições e tem como objetivo dar visibilidade aos projetos pedagógicos com fotografia e/ou audiovisual desenvolvidos nas escolas por professores e estudantes.

O trabalho com o cinema possibilita uma visibilidade para as comunidades que estão invisíveis em uma sociedade fragmentada e excludente. Isso leva à escola um novo modo de pensar, um novo modo de se colocar diante do conhecimento, criando relações de busca, de pesquisa, de prazer. Uma nova estrutura a ser refletida com criticidade e que, assim, se configura com elementos provocadores e que nos deslocam para muitos outros olhares, muitos outros lugares, criando novos sentidos. Quando assistimos a um filme ou pensamos sobre ele, vivemos aquelas experiências, as quais nos afetam e nos reorganizam, possibilitando a autonomia da criação, da produção e da reflexão. (GIL DE SOUZA, 2018, p. 105-106)<sup>88</sup>

Retomando a importância da reflexão, por fim, outra ação essencial do programa é a organização de seminários e a publicação teórica das pesquisas e resultados do projeto. Além de diversos artigos produzidos por seus colaboradores, em 2012 foi realizado o I Seminário Nacional Cinema e Educação, que tinha por objetivo discutir as possibilidades do uso do audiovisual na escola e trouxe convidados para discutir o tema, assim como relatar experiências de democratização do audiovisual e da infância. Devido ao sucesso do evento, em 2014 foi realizado o II Seminário Internacional de Cinema e Educação: Dentro e Fora da Lei, que se propunha a discutir a Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, a qual propunha a obrigatoriedade da exibição mínima

---

<sup>87</sup> Entrevista concedida por PIREZ, Karen. Entrevista II [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (28 min).

<sup>88</sup> GIL DE SOUZA, Daniela. Clube de cinema EMEF Aramy Silva. In: SANTOS, Maria Angélica; LAZZARETI, Angelene; COSTA, Juliana Vieira (orgs.). *Escritos de alfabetização audiovisual: luz na docência*. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018.

mensal de duas horas de cinema de produção nacional nas escolas de educação básica como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica.

O evento rendeu uma publicação que reunia textos de colaboradores sobre os quatro primeiros anos do programa, intitulada *Escritos de alfabetização audiovisual* (2014), relatando e aproximando o leitor das experiências teórico-práticas e institucionais. Percebendo a cada vez mais clara necessidade de focar na formação docente, em 2018, o PAA completou 10 anos de atividades ininterruptas e, nesse mesmo ano, realizou o III Seminário Internacional de Educação e Cinema, desta vez com o subtítulo Luz na Docência em comemoração ao aniversário de sua primeira década de existência.

Além de diversas atividades no decorrer do ano, foi publicado outro livro com os principais assuntos debatidos no seminário.

O evento objetivou valorizar o trabalho dos educadores que se engajam na função de manter vivo o lugar do cinema na escola, explorando seus atravessamentos na formação de estudantes, na prática docente e na estrutura escolar. (SANTOS, LAZZARETI e COSTA, 2018, p. 16)<sup>89</sup>

Visando a essa aproximação da formação docente com os anseios desta pesquisa que investiga os efeitos provocados nos professores participantes das atividades do Programa de Alfabetização Audiovisual,

podemos considerar ainda o valor dos conhecimentos sobre o cinema para além dos contatos dos professores com os filmes em suas interações cotidianas com outros indivíduos e grupos, com as crianças, jovens e adultos estudantes, em especial. Afinal, a educação estética se vincula às dimensões sociais e políticas da existência ao conduzir a certo modo de olhar e ver o mundo e não somente os objetos da cultura. De outra parte, nossa capacidade de olhar e ver determinadas coisas está ligada às camadas mais profundas de nossas crenças, às tradições mais longevas, aos processos de reconhecimento e classificação que adquirimos em nossos percursos de formação como seres históricos e culturais, como assinalado anteriormente. (AZEVEDO, GRAMMONT e TEIXEIRA, 2014, p. 137)<sup>90</sup>

Essa estética do cotidiano à qual se refere a citação acima atua de forma intrínseca à educação e será aprofundada no capítulo seguinte. O PAA busca

---

<sup>89</sup> SANTOS, Maria Angélica; LAZZARETI, Angelene; COSTA, Juliana Vieira (orgs.). *Escritos de alfabetização audiovisual: luz na docência*. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018.

<sup>90</sup> AZEVEDO, Lúcia de Faria; GRAMMONT, Maria Jaqueline; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. "Me ajuda a olhar!": o cinema na formação de professores(as). *Educação em Foco*, Belo Horizonte, ano 17, n. 24, p. 123-143, dez. 2014.

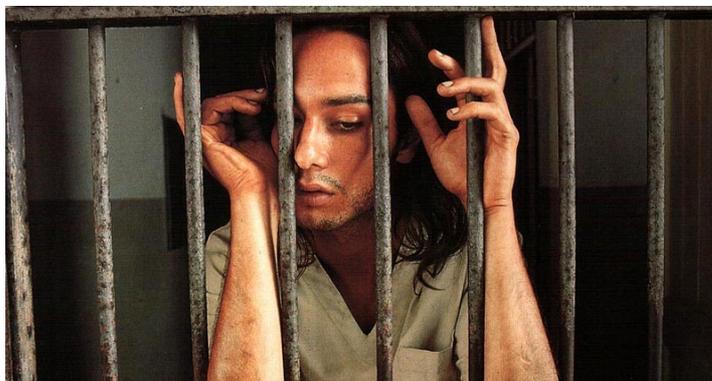
sensibilizar seus participantes através do contato com o cinema, seja por meio do acesso ao filme, da prática audiovisual ou da reflexão. No entanto, a sensibilidade está disseminada na nossa cultura para além das obras culturais, estando presente também nas festas, na forma de servir a mesa e na preparação dos pratos, nos partos e nas formaturas, nos arrepios que sentimos, nas nossas andanças e nos nossos sonhos (MANDOKI, 2008, p. 142).<sup>91</sup> Levando em conta o prosaico, ao abordar o filme enquanto acontecimento estético, traçaremos um paralelo entre a experiência e a formação do sujeito professor em busca das possibilidades de abertura na idade adulta.

---

<sup>91</sup> MANDOKI, Katya. *Prosaica uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México: Siglo XXI Editores, 2008.

### 3. PENSAR-SENTIR: A EXPERIÊNCIA E O SUJEITO ESTÉTICO

#### 3.1 O filme como acontecimento



Cena de *Bicho de Sete Cabeças*, de Laís Bodanski<sup>92</sup>

Em uma atitude exagerada, Wilson interna seu filho adolescente Neto em um manicômio após encontrar um cigarro de maconha nas coisas do jovem. No hospital, o rapaz enfrenta condições terríveis de tratamento. No minuto 40 do filme, após receber a visita dos pais, Neto se reúne com um dos pacientes, um senhor idoso, que lhe dá de presente um gorro de lã marrom e começa um belíssimo monólogo:

SENHOR: É pra agasalhar aqui (aponta para a cabeça). É preciso fingir. Quem é que não finge neste mundo, quem? É preciso dizer que não anda indisposto, é preciso dizer que não está com fome, é preciso dizer que não está com dor de dente, é preciso dizer que não está com medo. Senão não dá, não dá. Nenhum médico jamais me disse que a fome e a pobreza podem levar a um distúrbio mental, mas quem não come, fica nervoso. Quem não come e vê seus parentes sem comer, pode chegar à loucura. O desgosto pode levar à loucura. Uma morte na família... o abandono do grande amor. A gente até precisa fingir que é louco, sendo louco. Fingir que é poeta, sendo poeta. Vai até ali e leia.

Neto aproxima sua mão da parede, onde vemos palavras escritas à mão. As palavras transformam-se em melodia. Arnaldo Antunes canta *Buraco no Espelho* (ARNALDO ANTUNES, 1996)<sup>93</sup> e vemos na tela o ponto de vista do

<sup>92</sup> BICHO DE SETE CABEÇAS. Direção: Laís Bodanski. Produção: Sara Silveira, Caio Gullane, Fabiano Gullane, Luiz Bolognesi e Marco Müller. Brasil, 2001.

<sup>93</sup> ANTUNES, Arnaldo; SCANDURRA, Edgar. *Buraco no Espelho*. Por Arnaldo Antunes. O

rapaz.

O buraco do espelho está fechado. Agora eu tenho que ficar aqui. Com um olho aberto, o outro acordado. No lado de lá onde eu caí. Pro lado de cá não tem acesso. Mesmo que me chamem pelo nome. Mesmo que admitam o meu regresso. Toda a vez que eu vou, a porta some. A janela some na parede. A palavra de água se dissolve. Na palavra sede, a boca cede. Antes de falar, não se ouve. Já tentei dormir a noite inteira. Quatro cinco seis da madrugada. Vou ficar ali nessa cadeira. Uma orelha alerta outra ligada. (continua)

Entram imagens poéticas do hospital.

O buraco do espelho se há fechado. Agora eu tenho que ficar agora. (continua)

Vemos Neto atrás das grades.

Fui pelo abandono, abandonado. Aqui dentro, do lado de fora.

Vemos fotos em preto e branco da mãe de Neto, que olha pela janela e chora. A câmara treme, e vemos Neto com os olhos fechados e as mãos na cabeça.<sup>94</sup>

A descrição acima é de uma das sequências do premiado longa-metragem *Bicho de Sete Cabeças*, dirigido pela diretora brasileira Laís Bodanski. Ele foi um dos primeiros filmes exibidos na programação do I Festival Escolar de Cinema Brasileiro<sup>95</sup>, atividade considerada “carro-chefe” pelo Programa de Alfabetização Audiovisual, que teve seu início em 2008. A obra é referência estética e também temática, na medida em que se propõe a denunciar a precariedade do sistema público de saúde psiquiátrica no Brasil.

Na época, o filme foi exibido no evento juntamente com outros curtas e

---

Silêncio, BMG, 1996.

<sup>94</sup> Trecho disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=UI0cf5wfw\\_g](https://www.youtube.com/watch?v=UI0cf5wfw_g)>. Acesso em: 06 jan. 2019.

<sup>95</sup> Festival de cinema com programação específica ao público escolar, voltado exclusivamente para a rede municipal de ensino. Nessa primeira edição, a programação ainda não era dividida por faixas etárias, como passou a ser em edições posteriores, apesar de já haver uma seleção destinada a estudantes de diferentes idades. As sessões aconteceram de terça a domingo no mês de outubro de 2008, diferentemente de como se estruturou posteriormente, com sessões pela manhã e pela tarde. A primeira edição do festival publicou também um blog na internet para a interação entre o projeto, professores e alunos da rede municipal. Disponível em: <<http://festivalescolardecinema.blogspot.com>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

longas, totalizando um público de 1.429 estudantes e professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Entre os objetivos, desde a sua origem, Santos sinaliza que “a importância do Festival é proporcionar aos estudantes a experiência do cinema em condições qualificadas de exibição, ampliando o repertório e trazendo à tona cinematografias mais rarefeitas, especialmente no ambiente escolar” (SANTOS, 2014, p. 240).<sup>96</sup>

Foi do encontro com os primeiros filmes e do desejo de incentivar a criação de repertório cinematográfico que o PAA estabeleceu-se como importante ação formadora para alunos e professores do ensino público carentes de experiências culturais e artísticas dentro e fora da escola. A professora Marina observa: “Isso é legal do PAA. Eles escolhem filmes fora do circuito de *blockbuster*<sup>97</sup>, dessa coisa que suscita um pensamento, uma reflexão filosófica, digamos assim”.<sup>98</sup> Essa reflexão à qual se refere a professora é resultado de uma sensibilização do indivíduo, seja ele aluno ou professor.

A consciência estética pode ser desenvolvida de inúmeras maneiras fora do ambiente escolar, seja frequentando museus, lendo livros, ouvindo música ou até mesmo observando o mundo ao redor, pois os nossos sentidos estão sempre atentos ao novo. “Esse arranjo gera um estado diferente, um potencial deslocamento no modo de ser do sujeito, uma vertigem, um *embrulho no estômago*, estamos falando do aparecimento do primeiro movimento de emergência da obra de arte” (PEREIRA, 2012, p. 187).<sup>99</sup> E é na escola que encontra seu potencial maior a partir da mediação do professor e do compartilhamento de experiências com os colegas.

Na construção dessa experiência estética em contextos formativos, o cinema na escola pode ser entendido como um cruzamento de práticas sociais diversas, sendo instrumento de difusão do patrimônio cultural da humanidade e documento de estudo da história (RIVOLTELLA, 2005). Desse modo, a prática cultural de assistir a filmes configura-se como uma prática socializadora que possibilita diferentes encontros: de pessoas com pessoas em diferentes contextos de exibição, de pessoas consigo mesmas, de pessoas com as narrativas fílmicas, de pessoas com a diversidade cultural presente nas representações que os filmes

---

<sup>96</sup> SANTOS, Maria Angélica. Do eventual ao permanente. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica. *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

<sup>97</sup> Palavra de origem inglesa que indica um filme que alcançou sucesso de público e que pode obter elevado resultado financeiro.

<sup>98</sup> Entrevista concedida por VARGAS, Marina. Entrevista II [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (28 min).

<sup>99</sup> PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1, p. 183-195, jan./abr. 2012.

trazem, de pessoas com os mais diferentes imaginários possíveis, etc. Em tais encontros entre identidades e imaginários, os espaços de reconhecimento local e/ou universal podem criar outras formas de entendimento e de pertencimento cinematográfico e cultural. (FANTIN, 2014, p. 52)<sup>100</sup>

Ver filmes, hoje em dia, na televisão e nas pequenas telas do computador ou *smartphones* já faz parte da rotina de muitas pessoas. No entanto, diferentemente do que representava ir ao cinema, com a digitalização, a prática tem-se tornado cada vez mais solitária. Mesmo que ainda seja considerada como um momento de lazer e entretenimento, muitas vezes mistura-se aos afazeres da casa, às tarefas da escola e a outras atividades, além da possibilidade de se poder interromper o filme quando quiser, atender o telefone, ir ao banheiro durante o intervalo comercial, etc. – ações que comprometem a fruição da obra e dificultam o envolvimento do sujeito com o seu conteúdo.

“Eles fazem mil coisas ao mesmo tempo”<sup>101</sup>, relata a professora Daniela sobre os alunos, com a qual Luana concorda: “assistem um filme aqui, ouvem outra música ali. Multitarefa”.<sup>102</sup> Contudo, esses não seriam os únicos motivos pelos quais as pessoas não frequentam o cinema: o preço dos ingressos, a insegurança e também os altos custos de acesso aos centros comerciais afastam uma enorme parcela da população das salas de projeção. Na sala de aula, o professor lida o tempo todo com dificuldades semelhantes: o tempo de duração do período, a pequena tela da televisão ou do projetor, a inadequação das caixas de som, a claridade que entra pela janela e a agitação dos alunos que aguardam ansiosos pelo recreio. Por isso, considero importante realizar atividades específicas para alunos e professores desfrutarem dessas obras em locais adequados, além de fazer uma escolha cautelosa dos filmes que serão exibidos e que dificilmente seriam vistos em situações rotineiras.

Nessa perspectiva, de um lado, temos o cinema para puro consumo (BERGALA, 2008), que tem sido imposto a professores e estudantes em suas vidas cotidianas por meio, principalmente, da televisão. A esse tipo

---

<sup>100</sup> FANTIN, Monica. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica. *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

<sup>101</sup> Entrevista concedida por FONTES, Daniela. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

<sup>102</sup> Entrevista concedida por VIEIRA, Luana. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

de cinema, integrante legítimo da indústria cultural criticada por Adorno e Horkheimer (2002), Bakhtin (2011) chamaria monológico, pois a narrativa geralmente é linear e se dá em um mundo pronto e concluído, no qual a imagem da personagem é definida como realidade. Muitos filmes se constituem a partir dessa perspectiva monológica, em que a potência de sentidos perde-se em apenas um significado possível e antedado. A possibilidade da alteridade, então, desbota-se na fusão entre o espectador docente e as imagens e narrativas que se apresentam. (AZEVEDO, GRAMMONT e TEIXEIRA, 2014, p. 129-130)<sup>103</sup>

O cinema comercial ou *blockbuster* também possibilita o desenvolvimento estético, mas pouco desafia o espectador, na medida em que é previsível e confortável. Para o professor Mateus, o problema desse tipo de filme “é que eles são muito presos à lógica comercial. Ao roteiro simples, bem e mal, bem vence no final”.<sup>104</sup> Essa polarização difere da realidade dos espectadores, já que a vida é muito mais complexa que isso. O conceito de alteridade ao qual se refere a citação acima será retomado com mais profundidade adiante, mas é utilizado aqui com base na ideia de colocar-se no lugar do outro e, a partir desse deslocamento de posição no tempo e no espaço, mudar de perspectiva, ampliar a capacidade de compreensão do mundo. E não há idade, nem tempo ideal para que isso aconteça. Enquanto estivermos vivos, estamos suscetíveis a esses atravessamentos, que podem ou não deixar marcas.

Considerando o potencial de subjetivação a partir do contato com o filme, o acompanhamento dos professores nas sessões do PAA é essencial não apenas para a mediação dos debates, mas também como possibilidade de sua própria e constante transformação:

A partir da perspectiva do professor como sujeito sociocultural, com suas experiências individuais e coletivas, com suas singularidades e pluralidades, nesses filmes, desnudam-se culturas e se encaram os conflitos e tensões em enredos múltiplos e multifacetados cujo final vai muito além de um “*the end*”. Esses filmes continuam a nos impactar, às vezes por vários dias depois de assisti-los, em processos de construção e desconstrução, aprendizagens e desaprendizagens de nós mesmos e do mundo que nos rodeia, enriquecendo substancialmente o acontecimento de nossa vida. É esse tipo de filme que sensibiliza, que

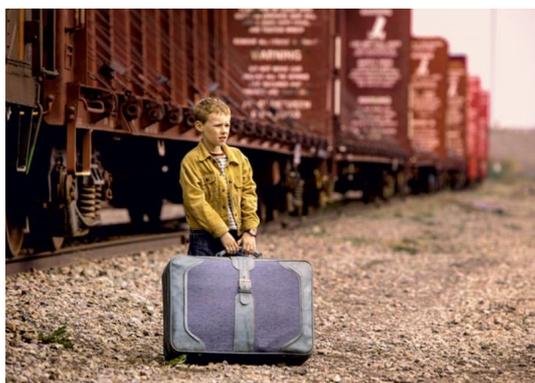
---

<sup>103</sup> AZEVEDO, Lúcia de Faria; GRAMMONT, Maria Jaqueline; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. “Me ajuda a olhar!”: o cinema na formação de professores(as). *Educação em Foco*, Belo Horizonte, ano 17, n. 24, p. 123-143, dez. 2014.

<sup>104</sup> Entrevista concedida por FARIAS, Mateus. Entrevista III [jan. 2020]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2020. 1 arquivo.mp3 (55 min).

pensa, que interroga, que convoca à alteridade, à sensibilidade, à imaginação, que realmente contribui para o processo de formação do professor, de forma a conjugar como elementos inseparáveis forma e conteúdo, arte e técnica, ética e estética. (AZEVEDO, GRAMMONT e TEIXEIRA, 2014, p. 131)<sup>105</sup>

Com base nessa proposta, filmes como *Uma Viagem Extraordinária*<sup>106</sup>, do francês Jean-Pierre Jeunet, ou *O Grande Hotel Budapeste*<sup>107</sup>, do norte-americano Wes Anderson, foram exibidos na programação do PAA. Com um humor bastante peculiar e uma proposta visual intrigante, as obras apresentam aos espectadores uma forma nada convencional de cinema: seus personagens são ambíguos e nem sempre o final é feliz. Duas obras reconhecidas pela crítica, mas pouco conhecidas pelo público em geral, as quais causaram estranhamento no público quando exibidas no festival.



Cena de *Uma Viagem Extraordinária*



Cena de *Grande Hotel Budapeste*

Esse tipo de filme necessita de uma concentração especial para que possamos escutar seus silêncios e perceber seus detalhes com atenção, inclusive para compreender suas narrativas não tradicionais. O professor Mateus comenta sobre a reação dos alunos ao assistirem a outro filme exibido em atividade do PAA:

---

<sup>105</sup> Ibidem.

<sup>106</sup> *UMA VIAGEM EXTRAORDINÁRIA*. Direção: Jean-Pierre Jeunet. Produção: Jean-Pierre Jeunet, Frédéric Brillion e Giller Legrand. França/Canadá, 2013. Filme exibido aos alunos de 12 a 14 anos (Terceiro Ciclo ou 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental) no 7º Festival Escolar de Cinema.

<sup>107</sup> *O GRANDE HOTEL BUDAPESTE*. Direção: Wes Anderson. Produção: Scott Rudin e Wes Anderson. Estados Unidos/Alemanha/Inglaterra, 2014. Filme exibido aos alunos de 15 a 18 anos (Ensino Médio) no 7º Festival Escolar de Cinema.

Me surpreendeu também porque começaram vendo *Billy Elliot*<sup>108</sup> e 'ah, o guri dança' cheio de estereótipo e preconceito, mas terminaram aplaudindo o filme. Não é uma coisa que no cinema comercial eles teriam, teve lá naquele momento. Eu achei muito válido.<sup>109</sup>

Além do contato com algo novo, se levarmos em conta que o PAA possibilitou a muitos alunos e professores a experiência de assistir a filmes em uma sala de cinema escura pela primeira vez, é provável que, para alguns, essas experiências tenham representado *acontecimentos*, pois:

o acontecimento nos é dado na forma de choque, de estímulo, de sensação pura, na forma de vivência instantânea, pontual e desconectada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo que caracteriza o mundo moderno, impede sua conexão significativa. Impede também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro acontecimento que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar nenhuma marca. O sujeito moderno é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. E a agitação que lhe caracteriza também consegue que nada lhe passe. (LARROSA, 2011, p. 20)<sup>110</sup>

Esse processo de construção e desconstrução abala o sujeito, afetando-o, ampliando e apurando seu olhar tanto em termos humanos quanto profissionais, em um processo de subjetivação a partir da experiência estética. Larrosa (2002) define a experiência como “o que nos passa” (derivado do espanhol) e que, em português, seria “o que nos acontece”.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)<sup>111</sup>

---

<sup>108</sup> BILLY ELLIOT. Direção: Stephen Daldry. Produção: Greg Brenman e Jon Finn. Reino Unido, 2000.

<sup>109</sup> Entrevista concedida por FARIAS, Mateus. Entrevista III [jan. 2020]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2020. 1 arquivo.mp3 (55 min).

<sup>110</sup> LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

<sup>111</sup> LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

Pretendemos aprofundar-nos na experiência mais além; de momento, ela é decorrente desse acontecimento que permite que eu me torne diferente do que eu era antes. Para que essa potência de mudança ocorra, “acontecimento, aqui, significa uma relação de forças, um jogo agonístico de forças que se afetam mutuamente” (FOUCAULT apud PEREIRA, 2013, p. 35).<sup>112</sup>

A tensão intrínseca resultante da afecção entre as forças, ao chegar ao limite do suportável, produz uma descarga, um deslocamento radical que desequilibra o sistema até então estável, projetando-o no movimento (SIMONDON, 1989). Esse *big bang* de forças é o que chamamos de acontecimento (DELEUZE). (PEREIRA, 2013, p. 36)<sup>113</sup>

Percebe-se que há uma via dupla nesse sentido. Uma vez que o contato com o filme é a própria experiência estética em si, o acontecimento seria o resultado do contato com filme. Porém, ao mesmo tempo, “se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (LARROSA, 2002, p. 27).<sup>114</sup> Tal relação será abordada na sequência, sendo essencial para o entendimento das possibilidades de formação estética e do sujeito através do cinema.

### 3.2 Experiência e alteridade

Retomando o ponto de Larrosa, no qual “a experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu” (LARROSA, 2011, p. 5)<sup>115</sup>, aproximamo-nos de Didi-Huberman, que afirma que a experiência estética causa “um lugar *aberto* diante de nós, mas para nos manter à *distância* e nos desorientar ainda mais” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 232).<sup>116</sup> Essa abertura a que se refere o autor é pré-requisito para o sujeito que busca a individuação, mesmo que de forma não consciente.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua

---

<sup>112</sup> PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade*: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

<sup>113</sup> Ibidem.

<sup>114</sup> LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

<sup>115</sup> LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011

<sup>116</sup> DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 2010.

receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. (LARROSA, 2002, p. 24)<sup>117</sup>

Além da disponibilidade, a abertura é também o resultado do contato com a obra fílmica que, ao nos colocar em contato com realidades desconhecidas e causar estranhamento, afasta-nos da zona de conforto.

Posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer'. (LARROSA, 2002, p. 28)<sup>118</sup>

A ideia da alteridade, já apontada por Bergala (2007), é defendida por diversos autores que enxergam especialmente no cinema a possibilidade de colocar-se no lugar do outro, confrontando-se com realidades distantes. Em relação à identificação, fator decisivo para o sucesso ou para o fracasso de um filme, “o modo de endereçamento não é um momento visual ou falado, mas uma estruturação – que se desenvolve ao longo do tempo – das relações entre o filme e seus espectadores” (ELLSWORTH, 2001, p. 17).<sup>119</sup>

Os filmes são sempre pensados para um público específico, mas podem atingir outros indivíduos que, por algum motivo, sintam-se tocados pela trama ou pela jornada de algum personagem. Tal situação repete-se a partir do contato com as obras de arte em geral que atuam como atravessamentos nas vidas do indivíduo, deixando marcas e causando deslocamentos. E, como somos seres em constante movimento, cujo potencial de devir é infinito:

a tensão presente é como um tiro prestes a disparar, cujo gatilho é a interferência de alguma força nova ou o rearranjo das forças já dadas. Acionado o gatilho, o sistema se incompatibiliza e, em função da entropia, se defasa. O colapso produzido pelo acontecimento no interior do sistema exige uma resolução imediata, e essa resolução é a individuação. (PEREIRA, 2013, p. 23)<sup>120</sup>

A experiência é sempre singular. Seu nível de afecção e engajamento

---

<sup>117</sup> LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

<sup>118</sup> Ibidem.

<sup>119</sup> ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

<sup>120</sup> PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

depende do que constitui cada um. Nem sempre uma obra causará o mesmo impacto em todas as pessoas, pois o cinema age com base no conceito de identificação, e seu reconhecimento é sempre imprevisível. Obras à primeira vista consideradas incompletas ou incompreensíveis, que deixam lacunas a serem preenchidas, desafiam o espectador, deslocando-o em uma situação de comodidade e convidando-o a ir além. O que muitas vezes causa incômodo e desconforto contribui para a ideia do filme como ferramenta formativa, visto que legitima outras formas de conhecimento para além do que é ensinado nas salas de aula.

La cita con el cine y la literatura ofrecen la posibilidad de cierto extrañamiento y desestabilización en la percepción de lo cotidiano. A diferencia de otros lenguajes con pretensión cientificista, que intentan explicarlo todo, una buena película, como un poema, cobijan un exceso, una obscuridad o silencio que a veces interpela lo que somos, y genera preguntas o fisuras en lo que creíamos saber. (RATTERO, 2007 apud SERRA, 2011, p. 296)<sup>121</sup>

Serra adapta para o cinema a ideia do autor ao substituir pelos termos *cinema* ou *ver cinema* onde ele escreveu *literatura* e por *espectador* onde constava *leitor*.

Se trata de pensar al cine como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. El cine, por lo tanto, no es sólo un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real. (...) Nos afecta en lo propio puesto que transcurre en un espacio-tiempo separado: en el ocio, o en el instante que precede al sueño, o en el mundo de la imaginación. Pero ni el ocio ni el sueño ni lo imaginario se mezclan con la subjetividad que rige en la realidad puesto que la 'realidad moderna', se define justamente como el mundo sensato y diurno del trabajo y de la vida social. (...) La primera cara de mi tema, eso del ver cine como formación, sería intentar pensar esa misteriosa actividad que es el ver cine como algo que tiene que ver con aquello que nos hace ser lo que somos. (LARROSA, 1996 apud SERRA, 2011, p. 303)<sup>122</sup>

Constantemente comparado à poesia e à literatura, o cinema extrapola o limite das palavras ao se apropriar das imagens e transpor para a tela uma potência de proximidade única com a realidade. Nos filmes, vemos situações que poderiam ser vividas por qualquer um que nos rodeia, porém retratadas de modo a seduzir nosso olhar e agir com forte presença, dependendo da forma

---

<sup>121</sup> SERRA, María Silvia. *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo, 2011.

<sup>122</sup> Ibidem.

como o realizador decidiu enquadrar um objeto ou personagem em cena.

Cabe señalar que lo que experiencias de este tipo ofrecen como dificultad central son los movimientos que implican dentro del campo de la pedagogía, sus dificultades para dejarse permear por otras lógicas, para abrir el trabajo del pensamiento y emociones, educar la sensibilidad y permitir subvertir las sedimentales lógicas sobre las que se ha edificado. La dificultad radica, en última instancia, en la imposibilidad de abandonar muchos de los supuestos o certezas que funcionan como verdades en la educación escolar. (SERRA, 2011, p. 339)<sup>123</sup>

Daí a grande dificuldade de incluir certas obras nos planejamentos escolares que devem seguir um rigor no alcance de objetivos claros, com foco seja nas provas finais, seja na seleção para ingressar na universidade. Assim expõe o professor Mateus:

Mas esse tipo de coisa pra todo mundo fazer, se a gente tá aprendendo uma habilidade nova, vamos construir juntos. Só que fazer essa lógica às vezes bate com a maneira como o currículo é estruturado e, sim, tenho sorte de dar aula de filosofia. Vários temas. Mas principalmente com o tempo. A gente tem 1h40 com os alunos por semana, o que a gente faz?<sup>124</sup>

Lidar com o tempo, o currículo letivo, a produtividade e tantas outras obrigações afasta as possibilidades de subjetivação na escola. Afinal, aquele que não sabe as respostas não está pronto para entrar no mercado de trabalho.

Porque a abertura que a experiência dá é a abertura do possível, mas também do impossível, do surpreendente, do que não pode ser. Por isso a experiência sempre supõe uma aposta pelo que não se sabe, pelo que não se pode, pelo que não se quer. A experiência é um talvez. Ou, o que é o mesmo, a experiência é livre, é o lugar da liberdade. (LARROSA, 2011, p. 19)<sup>125</sup>

Cabe aqui colocar em questão o sistema pedagógico tradicional voltado ao ensino informativo, já que a falta de abertura e disponibilidade para o novo (o imprevisto) tende a formar sujeitos padronizados, com pouca capacidade de adaptação às diferentes realidades. “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada

---

<sup>123</sup> SERRA, María Silvia. *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo, 2011.

<sup>124</sup> Entrevista concedida por FARIAS, Mateus. Entrevista III [jan. 2020]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2020. 1 arquivo.mp3 (55 min).

<sup>125</sup> LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

ocorre” (LARROSA, 2002, p. 25).<sup>126</sup> O jovem que sai da escola deveria preocupar-se igualmente em ser criativo e sensível, capaz de argumentar e escutar, revendo constantemente suas crenças.

O sujeito acostumado a apenas receber informações corre o risco da estagnação, e talvez seja essa uma das razões pelas quais adultos tenham maiores dificuldades em se abrir para o diferente, pois temem o desconhecido e fecham-se para novas experiências. O mundo contemporâneo de livre acesso às redes coloca-nos em situação privilegiada graças a infinitas possibilidades, mas também nos limita à medida que acessamos apenas o que nos oferece o sistema de busca do Google (ou semelhantes).

Para que se possa viver uma experiência estética, antes de tudo, é preciso assumir uma atitude estética, ou seja, assumir uma *posição*, uma postura que constitua e configure a nossa percepção. Não como uma intencionalidade, uma premeditação, uma antecipação racional do que está por vir, mas como uma disposição contingente, uma abertura circunstancial ao mundo. (PEREIRA, 2012, p. 186)<sup>127</sup>

Acreditando que essa abertura é involuntária e pode ser estimulada pelo acontecimento do filme, é muito importante que o professor se arrisque – enquanto sujeito e educador –, entendendo que, a partir dessas experiências, é possível colaborar para uma formação mais completa de seus alunos e de si mesmo.

### 3.3 Estética cotidiana

Até aqui, percebemos o filme como um acontecimento que nos atravessa e desloca, cuja ação é resultado ou causa da experiência, reconhecendo-se a alteridade como importante fator na potencial relação estabelecida entre o espectador e a obra, que através da identificação aproxima o sujeito de seus medos e anseios. Ao se colocar no lugar do outro, o sujeito percebe a si mesmo e subjetiva-se. No entanto, como explicar o deslocamento causado por acontecimentos rotineiros, como contemplar os primeiros raios de sol no amanhecer ou encontrar ao acaso um velho amigo de infância? Dependendo do

---

<sup>126</sup> LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

<sup>127</sup> PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1, p. 183-195, jan./abr. 2012.

nosso estado no momento desses acontecimentos, também não seremos os mesmos poucos segundos após tais experiências. Elas causam efeitos ou marcas que Jean-Marie Straub define como “queima” a partir de conversa com Bergala:

Jean-Marie Straub, derradeiro cineasta político, disse-me um dia numa entrevista: “para que um plano valha a pena, é preciso que alguma coisa queime no plano”. O que queima é a vida e a presença das coisas e dos homens que o habitam. E se falássemos um pouco mais, em pedagogia, dessa vida que queima ou deixa de queimar nos planos de cinema, ao invés de falarmos sempre dessa “gramática” das imagens que nunca existiu e dos “grandes temas” que sufocam o cinema? (BERGALA, 2007, p. 50)<sup>128</sup>

Apesar de estar mencionando o efeito de um plano no cinema, ao falar na presença das coisas e dos homens, o autor refere-se à riqueza e à complexidade da nossa vida social nas suas diferentes manifestações. É o que Katya Mandoki chama de estética cotidiana, expressa nos modos de vestir, comer, na linguagem, na construção e apresentação das identidades sociais. Conforme a autora ressalta:

Todos enunciamos apreciaciones de índole estética respecto a las más diversas situaciones, personas e incidentes. A pesar de ello, la teoría estética ha ignorado olímpicamente estas prácticas para concentrarse sólo en los pomposos juicios que un grupo de especialistas emite sobre el minúsculo universo de las obras de arte. (MANDOKI, 2008, p. 6)<sup>129</sup>

Até mesmo Kant reconhece que a beleza que enunciamos a um objeto é em realidade a projeção “de una armonía que ocurre entre nuestras facultades cognitivas como la imaginación y el entendimiento, más que de aspectos de la obra en sí misma” (MANDOKI, 2008, p. 12).<sup>130</sup> O gosto ou o juízo de valor é demasiadamente subjetivo para ser levado unicamente em conta na definição do que é estético, uma vez que depende de inúmeros fatores para ser considerado bom ou ruim.

Un hecho sólo se define como estético cuando el sujeto le adhiere una carga valorativa (Bajtín 1990, 104), no cuando es un juicio categorial: calificar y clasificar no estetiza (al contrario de la opinión de algunos filósofos analíticos como Danto y Binkley) aunque sí puede artistizar. Ello

---

<sup>128</sup> BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Barcelona: Laertes Ediciones, 2007.

<sup>129</sup> MANDOKI, Katya. *Prosaica uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México: Siglo XXI Editores, 2008.

<sup>130</sup> Ibidem.

nos lleva a la paradójica conclusión que calificar distanciadamente a un objeto como bello por la simple aplicación de categoría, no lo constituye como objeto estético en sentido pleno. En cambio, un objeto trivial pero profundamente conmovedor para un sujeto (como “lo obtuso” para Barthes en la imagen de un personaje insignificante con una gorrita en una escena de una película de Eisenstein que examinaré en la Parte III), se interpreta como rebosante de sentido estético. (MANDOKI, 2008, p. 44)<sup>131</sup>

A estética, considerada do ponto de vista do prosaico, difere do estudo do belo, pois, em vez de focar no objeto, assume que nenhuma coisa é estética, nem sequer as obras de arte ou as coisas belas, já que a sensibilidade (estesia) está nos sujeitos. “Lo bello es una de tantas categorías en la producción de efectos sensibles, tantas como adjetivos existen en un lenguaje, y el arte es sólo una de sus manifestaciones, aunque sea la más espectacular” (MANDOKI, 2008, p. 10).<sup>132</sup> Dessa espetacularização é que surge o entendimento da obra artística capaz de expressar, interpelar, de atitudes e de valores, dona de poderes e capacidades humanas, cuja importância exagerada é questionada por Mandoki:

El fetiche del objeto estético es el más arraigado de la estética y el más plagado de problemas. Y no es para menos: se trata de un oxímoron, una contradicción de términos, puesto que lo estético por definición designa al sujeto en su disposición o susceptibilidad a percibir, apreciar, disfrutar y padecer, en contraste a lo que es un objeto que no es susceptible a nada. (MANDOKI, 2008, p. 15)<sup>133</sup>

Bergala complementa que “pode-se obrigar alguém a aprender, mas não se pode obrigá-lo a ser tocado. Todos sabemos que livros, filmes, músicas que contaram em nossas vidas foram encontrados individualmente, na esfera da intimidade, cada um consigo mesmo” (BERGALA, 2008, p. 62)<sup>134</sup>. Se cabe ao sujeito comover-se para que a experiência estética ocorra, é preciso revisar alguns termos, como distanciamento e atitude desinteressada, que são comumente utilizados no campo da arte.

Sendo o distanciamento considerado necessário para que haja a fruição plena da obra de arte e a atitude desinteressada como fator importante para que o sujeito esteja aberto às emoções que a obra possa lhe causar, para Mandoki,

---

<sup>131</sup> Ibidem.

<sup>132</sup> Ibidem.

<sup>133</sup> Ibidem.

<sup>134</sup> BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Barcelona: Laertes Ediciones, 2007.

tratam-se de dois mitos, visto que dificultam o engajamento preciso para que o sujeito se sensibilize em relação aos objetos. Segundo a autora, “hay siempre un interés estético del sujeto hacia su objeto, ya sea del obtener placer, aquietar la curiosidad, comprender, nutrirse emocionalmente, excitarse, expresarse, entretenerse o impresionarse” (MANDOKI, 2008, p. 21)<sup>135</sup>, ou seja, uma abertura presente e interessada. O distanciamento, por sua vez, vai de encontro ao conceito da alteridade, que seria identificar algo de si no outro, ou seja, aproximando a realidade do sujeito, e não a afastando como o substantivo distância define.

Indirectamente relacionado al distanciamiento, Bajtín propone un concepto bastante más útil para el análisis estético: el de “alteridad” (Bajtín 1990, 13-92) o de “exotopía”, como la traduce Todorov (1984). Este concepto significa que el espectador es otro respecto a una obra o, específicamente, respecto al héroe de una novela, como el autor es otro respecto al héroe que crea. Al ser otro, el enunciado artístico se mira desde un lugar y un tiempo distinto por ese exceso que es la alteridad. El concepto de exotopía no implica necesariamente distancia psíquica, ya que hay un momento de empatía o lo que Lipps (1924) denominó como *Einführung*, de cercanía con el otro. (MANDOKI, 2008, p. 25)<sup>136</sup>

Sendo assim, a atitude interessada do sujeito que busca o prazer ou a sua ausência torna-se atividade de deslocamento, à medida que o sujeito, ao comover-se a partir da exotopia, produz efeitos na sua sensibilidade. A partir de John Dewey, Mandoki lembra-nos que o sensível evoca a uma família de termos semelhantes pela raiz comum “sen”: *sentimento*, *sensação*, *sensual*, *sensitivo*, *sensorial*, *sensacional*, *sentido*...

El sentido es, pues, en todos sus significados, la materia prima de la subjetividad y ocurre tanto en los órganos del cuerpo así llamados, como en el sentido mental o significado. El sentido de las cosas es su significado emotivo, vital, relacional, sensorial para el sujeto. Tiene que ver con el sentimiento y la sensatez, indispensables para la sobrevivencia. (MANDOKI, 2008, p. 64)<sup>137</sup>

As condições de possibilidades de subjetivação são infinitas, pois até mesmo a queda das Torres Gêmeas em 2001, nos Estados Unidos, torna-se experiência estética, uma vez que causou (e ainda causa) sensações distintas nas pessoas: tristeza pela desgraça das mortes, curiosidade pelo espetáculo do

---

<sup>135</sup> MANDOKI, Katya. *Prosaica uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México: Siglo XXI Editores, 2008.

<sup>136</sup> Ibidem.

<sup>137</sup> Ibidem.

ataque exibido ao vivo pelos canais de televisão do mundo todo ou inquietação pela ameaça à hegemonia norte-americana.

En síntesis, que lo trágico en la vida cotidiana pueda ser contemplado con placer es ciertamente una perversión, y ciertamente ocurre, pero no por ello se invalida como estético. Lo trágico, ya sea en lo cotidiano o en el arte, es definitivamente estético cuando nos conmueve, y no lo es cuando se trata de una mera categorización estando ausente toda valoración afectiva. Es necesario afrontar particularmente el miedo a lo inmoral en la investigación del fenómeno estético y deshacernos de la calculada ingenuidad de Panglos al atribuirle un carácter exclusivamente virtuoso a los fenómenos estéticos. (MANDOKI, 2008, p. 44-45)<sup>138</sup>

Em todos os casos, o sujeito é o agente da percepção de acordo com sua relação com o mundo, sensibilidade e abertura a vida, sendo sua receptividade o ponto de partida.

De ahí que el sujeto de la estética se distinga por apreciar el valor de lo que percibe en su entorno no sólo en términos de su provecho directo para la sobrevivencia sino como un valor adicional que lo afecta en su condición de estar abierto al mundo, en su vivacidad. (MANDOKI, 2008, p. 50)<sup>139</sup>

Tal valor adicional é imprevisível, mas a sua disposição a experiência estética é condição do ser vivo. Com base nisso, Mandoki assume que “no hay estesis sin vida, ni vida sin estesis” e complementa:

Igualmente, habrá de entenderse a la *Estética* como el estudio de la condición de estesis. Entiendo por estesis a la sensibilidad o condición de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que está inmerso. Por lo tanto, si lo enfocamos a la escala humana, ya no plantearíamos como problema fundamental del campo de estudio de la estética a la “experiencia estética” (que literalmente significaría la bella experiencia, o la redundancia de experiencia experiencial, o bien la experiencia que resulta del estudio del arte y lo bello), sino a la condición de estesis como abertura del sujeto en tanto expuesto a la vida. (MANDOKI, 2008, p. 50-51)<sup>140</sup>

O sujeito a que se refere a autora é concebido por um processo dinâmico e interativo de objetivação e subjetivação a partir de suas condições biológicas e sociais. Cabe lembrar que algumas dessas condições não pertencem somente a ele, mas também a um coletivo que está diretamente interligado e que se reconhece entre si.

Al sujeto abierto al mundo y alerta a sus oscilaciones como lo describe John Dewey, al lugar desde donde se abre a la vida para nutrirse o se

---

<sup>138</sup> Ibidem.

<sup>139</sup> Ibidem.

<sup>140</sup> Ibidem.

cierra para protegerse, es al que denomino como “sujeto estético”. El sujeto del que se ocupa la estética es sensible al arte y a lo bello, como lo ha entendido la estética tradicional, pero también lo es a la ciencia y a la justicia, a lo razonable y a lo digno. Está igualmente expuesto a lo mezquino y a lo grandioso, a lo grotesco y lo elegante, a lo vulgar y lo fino, a lo sublime y a lo banal. Puede ejercer incluso una valoración estética ante la dimensión ética o cognitiva al apreciar un concepto bien elaborado o un acto noble o sus contrarios. (MANDOKI, 2008, p. 54)<sup>141</sup>

Mandoki traz a ideia do “*prendamiento*”, que traduzo como o “*entrega/doação*”, como princípio do desenvolvimento da sensibilidade. A autora se refere ao ato do bebê que mama no peito e experimenta a sensação de gozo pela primeira vez e, a partir dela, buscará para sempre outras sensações.

Se trata de una *actividad* y no una *actitud*, (a diferencia de la “*actitud estética*” de Stolnitz 1992), y que se extiende a lo largo de diversos rangos desde el leve adormecimiento placido en el seno de algo reconfortante hasta la apetencia apasionada y la voracidad estética. Este concepto del *prendamiento* nos permite a su vez abarcar la esfera cotidiana, a diferencia del de “*contemplación*” restringido a lo bello y a lo sublime. Mientras el termino de “*contemplación*” proyecta metafóricamente una experiencia religiosa al plano de lo estético, el de “*prendamiento*” lo proyecta de una experiencia corporal común no sólo a todos los seres humanos sino a los mamíferos posibilitando una concepción bio-estética. (MANDOKI, 2008, p. 70)<sup>142</sup>

E aqueles expostos à violência, à miséria e a ameaças diárias que se veem obrigados a bloquear sua sensibilidade para não padecer? Talvez não reconheçam sentimentos de prazer no cotidiano, mas sentem a solidão e a agressividade permeadas por um meio hostil em que não são os únicos que sofrem. Para Merlo,

A educação, sobretudo pública e obrigatória, carrega ainda hoje os desafios de preparar os estudantes para serem cidadãos cujos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores organizem e reconstruam a cena social; quiçá cidadãos ativos, solidários e críticos na redefinição de uma sociedade que assiste a seus processos democráticos agonizarem. (MERLO, 2018, p. 194)<sup>143</sup>

A professora Andreia fala sobre a dificuldade que alguns alunos apresentam em relação à participação nas atividades do PAA:

Não, tem uns que não conseguem (autorização de imagem). Tem alunos tipo a Brenda que não se permite ter uma experiência diferente, de sair da escola porque talvez ache que não mereça, que não é válido, que não é aula. Mas vejo que muitos têm esse bloqueio pra fazer coisas que

---

<sup>141</sup> Ibidem.

<sup>142</sup> Ibidem.

<sup>143</sup> MERLO, Andréia Todeschini. Mostra Olhares da Escola. In: SANTOS, Maria Angélica; LAZZARETI, Angelene; COSTA, Juliana Vieira (orgs.). *Escritos de alfabetização audiovisual: luz na docência*. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018.

são diferentes.<sup>144</sup>

Trata-se de sensações igualmente estéticas que produzem sensibilidades. Mandoki define então a estesia como condição de abertura de todo ser vivo e a estética como estudo de tal condição. Esse ser vivo é, para Larrosa, o sujeito da experiência “ex-posto”:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição”(nossa maneira de propormos) mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos” com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (LARROSA, 2002, p. 26)<sup>145</sup>

Em outras palavras, a estética não é o efeito do belo e do sublime na sensibilidade humana, mas sim um conjunto de estratégias constitutivas de efeitos na realidade. A professora Daniela descreve uma experiência que teve com alunos em atividade do PAA que podemos aproximar do cotidiano:

Tiveram filmes aqui (Cinemateca Capitólio) que eles já tinham visto e eles vieram assistir aqui. Como o *Viva Vida*,<sup>146</sup> que foi pro ciclo B. Vários já tinham visto “eu já vi esse filme” e eu “não, pessoal, vocês vão ver aqui no cinema, lá é um cinema antigo diferente do cinema de shopping e vocês tem que saber, só o dinheiro do ônibus, não tem que pagar o restante”. Acho que até esse ano teve ônibus de graça. Daí eles vieram, claro. Prestaram atenção, muito melhor do que olhar em casa num DVD pirata que eles assistem. Com telão e tudo, depois a gente fez um trabalho na escola.<sup>147</sup>

Conforme relato, não é apenas o filme que sensibilizou os alunos e a professora, pois toda a experiência de ir ao evento pode ter causado diversos deslocamentos: a) conhecer uma sala de cinema antiga, com carpete e teto alto, localizada em edifício histórico da cidade de Porto Alegre; b) passear de ônibus pela cidade sem pagar; c) assistir ao filme no telão, com som e imagem de qualidade superior à do DVD pirata; d) compartilhar a experiência com colegas e estudantes de outras escolas.

Talvez, para alguns alunos, a ida a Cinemateca Capitólio não lhes tenha tocado em nada; para outros, observar a paisagem na janela que emoldurava os arcos do viaduto da Avenida Borges de Medeiros tenha sido mais emocionante

---

<sup>144</sup> Entrevista concedida por SOARES, Andreia. Entrevista III [jan. 2020]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2020. 1 arquivo.mp3 (55 min).

<sup>145</sup> LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

<sup>146</sup> VIVA VIDA. Direção: Lee Unkrich. Produção: Darla K. Anderson. Estados Unidos, 2017.

<sup>147</sup> Entrevista concedida por FONTES, Daniela. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

que o próprio filme. Não há como saber, pois, para cada um, pode passar algo diferente.

A prosaica não propõe que tudo seja estético; pelo contrário, defende que nada é estético e que a única sensibilidade está nos sujeitos, e não nas coisas. A proposta de Mandoki desloca o conceito de estética tradicional focada na arte que aborda os efeitos estéticos das práticas sociais para o estudo dos efeitos sociais das práticas estéticas. Conforme Serra:

Podemos otorgarle al cine las funciones de *participar en la producción de lo común*, incluyendo en ese común saberes, sentimientos, emociones y procesos de identificación, con una *gramática propia* de cierta eficacia, ofreciendo así un ordenamiento del mundo a un *amplio colectivo* conformado *por la igualdad frente a esa oferta*. (SERRA, 2011, p. 60)<sup>148</sup>

Portanto, o cineasta artista expressa esteticamente uma visão sensível sobre a vida através do filme, assim como o homem comum objetiva uma visão estética sobre a vida através da sua forma de viver.

Y no puede ser de otro modo, pues si la estesis se refiere a la experiencia y a la sensibilidad, éstas son parte de la faena diaria del vivir. Al asomarnos al color vivo de las buganvillas, el percibir el fuerte olor a diésel que deja tras de sí un vetusto camión, en la sonoridad tenue de los follajes agitados por el viento, en el placer de encontrar la carta de un amigo en nuestro buzón, en un dolor agudo de la espalda, en una bocanada de tabaco, en el sabor del café, el aroma del jazmín, el intimidante espacio de los estacionamientos subterráneos en fin, en el simple hecho de vivir radica esa sensualidad y sensibilidad que constituye la estética. (MANDOKI, 2008, p. 142-143)<sup>149</sup>

Ao assistir novamente à cena de *Bicho de Sete Cabeças* para esta dissertação, revisitei os efeitos produzidos em mim: o compasso da música que me lembra a infância, a triste situação carcerária do Brasil, a sempre conturbada relação pai e filho. Não me lembro dos enquadramentos, nem do ritmo da montagem. Minha percepção foi outra, ainda sensível, mas diferente daquela de vinte anos atrás.

---

<sup>148</sup> SERRA, María Silvia. *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo, 2011.

<sup>149</sup> MANDOKI, Katya. *Prosaica uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México: Siglo XXI Editores, 2008.

#### 4. ALGUNS EFEITOS DA EXPERIÊNCIA

Após refletir acerca da relação cinema e educação, das peculiaridades do Programa de Alfabetização Audiovisual e da experiência estética, para compreender os efeitos da participação nos professores no programa, busquei identificar, a partir das conversas com os professores, possíveis deslocamentos em suas trajetórias. É importante reparar que este capítulo utiliza o pronome “alguns” antecedendo os “efeitos da experiência”, visto que, por se tratar respectivamente de uma busca por resultados objetivos, tais como as mudanças nos planejamentos de aula dos professores, também pretende identificar efeitos na subjetividade dos docentes, fato que nos impede de chegar a um resultado absoluto, uma vez que as possibilidades são inúmeras e a fala acaba sendo um limitador na análise dos dados imateriais.

Conforme a metodologia proposta, a partir de uma lista de indicações de nomes fornecida pela organização do PAA, foram selecionados seis professores para participar desta pesquisa. O contato inicial foi feito via telefone ou e-mail, no qual lhes foi proposto um encontro em duplas em seus locais de trabalho ou algum ponto central na cidade de Porto Alegre, de acordo com sua preferência. Por fim, o primeiro encontro foi realizado na Cinemateca Capitólio e os dois seguintes em escolas localizadas nos bairros Cristal e Restinga entre os meses de dezembro de 2019 e janeiro de 2020. As três conversas foram gravadas com permissão dos participantes, que, ao assinarem o termo de consentimento<sup>150</sup>, optaram por omitir sua identidade nesta publicação.

Em prol do comprometimento com esse sigilo, os nomes utilizados são pseudônimos criados pela pesquisadora e as transcrições das conversas não foram disponibilizadas, pois poderiam acarretar a identificação dos participantes. Por se tratar de um método de pesquisa mais artesanal, guiado por um roteiro pré-estabelecido, com pouca intervenção da pesquisadora, as três reuniões foram muito distintas e nelas foram abordados assuntos diversos, cuja origem era a participação no programa e as mudanças no planejamento das aulas, mas que iam da insatisfação com as condições de trabalho ao contentamento de prestar um serviço essencial a uma parcela necessitada da sociedade.

---

<sup>150</sup> Modelo disponível no apêndice A desta dissertação.

Dos seis participantes, cinco são mulheres e um homem; duas delas são professoras referência de terceiro e quarto anos, uma é alfabetizadora de EJA licenciada e os demais são especialistas nas áreas de geografia, filosofia e língua inglesa que atuam concomitantemente em duas escolas e trabalham com alunos dos anos finais, com contratos que variam de 20 a 40 horas de dedicação semanal. Com idades que alternam entre 29 anos e 49 anos, quatro deles são frequentadores do PAA há vários anos, enquanto dois recentemente haviam iniciado as primeiras atividades.

A diversidade foi proposital, mas também accidental, uma vez que dependia da disponibilidade dos professores em liberar espaços na sua agenda em horários escassos de planejamento para me receber. Devido à proximidade do final do ano letivo, muitos não tinham disponibilidade, e a necessidade de conciliar os horários das duplas também se tornou um agravante. Sendo assim, foram várias as tentativas até conseguir fechar um grupo de seis pessoas. De todo modo, fui recebida com grande satisfação por todos, que pareceram muito engajados no projeto de inclusão (ou manutenção do uso) do cinema em sala de aula.

Nas conversas, foram relatadas atividades das quais participaram no âmbito do PAA, assim como outras formações e experiências de vida que fizeram com que esses professores se dedicassem a incluir o filme em seus planos de aula. O Festival Escolar de Cinema foi o mais citado, assim como as atividades do Mais Cinema e as oficinas Vagalume. Em comum, todos já utilizavam o audiovisual como ferramenta de ensino no horário de aula, apesar do desejo de criar atividades no contraturno do tipo projeto – fato que se tornou inviável com a atual gestão municipal, que excluiu as horas de projeto da carga horária dos professores.

A partir das transcrições, estabeleci critérios rigorosos de categorização na tentativa de encontrar respostas para minhas perguntas iniciais sobre quais os efeitos causados nos docentes a partir do contato com as atividades do PAA, quais as principais mudanças nas práticas pedagógicas e os eventuais deslocamentos nas sensibilidades produzidos a partir dessas experiências. Através das formas verbais utilizadas pude notar naqueles professores a abertura para mudanças, tendo em vista que, ao utilizar os verbos no pretérito

imperfeito, foi possível entender como funcionavam as coisas antes e perceber se, após a experiência no PAA, houve deslocamentos na sua forma de ser professores. Por exemplo, frases com “eu trabalhava” ou “eu fazia” eram seguidas por afirmações no presente do indicativo como “agora eu faço”. O mesmo para o emprego de vocabulário específico da área cinematográfica, presente de maneira tímida nos relatos, entre outras características, como a citação de obras e hábitos pessoais relacionados ao cinema e adquiridos posteriormente à participação no programa.

#### 4.1 Mudanças na prática pedagógica

Foi visto no capítulo sobre cinema e educação que são inúmeras as possibilidades de uso do filme em sala de aula. Todos os professores selecionados, para seguir seu planejamento de aula, relatam que, antes de participar do PAA, costumavam encaixar os filmes nos conteúdos utilizando obras vencedoras do Oscar, como *A Lista de Schindler*<sup>151</sup> ou *Guerra ao Terror*<sup>152</sup> para debater o tema das guerras e que não havia, até então, qualquer predileção por utilizar obras nacionais. A professora Luana (49 anos) conta: “Existe um preconceito contra o cinema brasileiro. E eu vivo isso em casa, pois meu marido é cinéfilo e adora ficção científica”.<sup>153</sup>

A professora de geografia Daniela (34 anos) acrescenta: “No que eu entrei pra cá, eu comecei a conhecer outro tipo de cinema brasileiro e a me interessar mais por isso e saber que cinema brasileiro não era só a Globo”.<sup>154</sup> A afirmação da professora, também doutoranda em Educação na UFRGS, aproxima-nos da motivação inicial desta pesquisa, quando me questionei sobre a possibilidade de abertura a novas experiências cinematográficas além do circuito Netflix ou Oscar, pois, assim como eles, o padrão Globo, além de aludir às famosas telenovelas, remete a filmes mais populares e acessíveis ao grande

---

<sup>151</sup> A LISTA DE SCHINDLER. Direção: Steven Spielberg. Produção: Steven Spielberg, Gerald R. Molen e Branko Lustig. Estados Unidos, 1993.

<sup>152</sup> GUERRA AO TERROR. Direção: Kathryn Bigelow. Produção: Kathryn Bigelow, Mark Boal, Nicolas Chartier e Greg Shapiro. Estados Unidos, 2008.

<sup>153</sup> Entrevista concedida por VIEIRA, Luana. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

<sup>154</sup> Entrevista concedida por FONTES, Daniela. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

público.

No caso dos professores entrevistados, cabe ressaltar que não foi o programa que fez com que incluíssem os filmes nos seus planejamentos, mas, com certeza, colaborou para a manutenção do seu uso para além da abordagem do debate temático. O interesse por cinema era prévio, assim como o reconhecimento da importância de seu uso no ensino escolar. Com vistas a compreender as mudanças em suas práticas pedagógicas, a partir das conversas procurei identificar os diversos tipos de abordagem que foram divididos com base nas categorias elaboradas por Juliana Vieira Costa<sup>155</sup>, sendo elas: debate temático, crítica cultural, cineclubista e evento e da produção. Comparando como era antes e depois, é possível perceber eventuais deslocamentos nos planejamentos de aula a partir dos próprios relatos dos professores.

As categorias serão mais bem ilustradas nos exemplos citados pelos professores; porém, é importante pontuar algumas características para que possam ser identificadas de antemão. A abordagem do debate temático é caracterizada pelo uso dos filmes como disparadores de debates a partir de suas temáticas, ilustrando conteúdos. A abordagem da crítica cultural parte da premissa do cinema como um emissor de discurso e, a partir de determinado momento, aproxima-se das teorias e da análise da linguagem cinematográfica. Por sua vez, as abordagens cineclubista e de evento propõem o visionamento, a discussão e a reflexão sobre o cinema em ambiente paralelo à escola. Por fim, a abordagem da produção é a própria realização audiovisual, através da produção de filmes e de exercícios práticos que envolvam a filmagem.<sup>156</sup>

Sem dúvida, a abordagem de debate temático é a mais popular entre os professores participantes. Nesse tipo de escolha, o docente segue à risca o cronograma das aulas, com base nos conteúdos curriculares, e utiliza eventualmente alguma obra audiovisual para ilustrar o tema. Devido à peculiaridade do ensino da língua inglesa, a professora Andreia (29 anos) sempre escolheu títulos estrangeiros, a fim de trabalhar vocabulário e

---

<sup>155</sup> COSTA, Juliana Vieira. *Exibição de filmes em contexto escolar: entre o Programa de Alfabetização Audiovisual e a sala de aula*. 2017. 259f. Dissertação de Mestrado (Faculdade de Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

<sup>156</sup> *Ibidem*.

interpretação:

Sempre pensando na questão temática mesmo. Por primeiro tem a questão da língua inglesa. Quando eu entrei aqui em 2016, sempre achei importante trazer vídeos, curtas, e o cinema então tinha a questão de ser na língua inglesa. Daí tinha a barreira que era a legenda. Tudo em inglês. E muitos deles, desses alunos, assistem só filme dublado. Então, faz parte da alfabetização deles se desafiarem a quebrar essa barreira da dublagem somente pelo filme em outro idioma e ler uma legenda.<sup>157</sup>

A escolha de títulos que se relacionem com o conteúdo pela sua temática é aparentemente a ferramenta mais fácil, pois basta digitar “filmes sobre Segunda Guerra Mundial” para que o Google indique uma dezena de obras. A maior parte das listas indica filmes reconhecidos pelo grande público; no entanto, o pensamento do professor curador deve ir além para que possa aproveitar a oportunidade para discutir outros assuntos inerentes à sala de aula e, assim, contribuir para a formação sensível dos alunos.

A prática da curadoria, ou seja, da seleção de obras para exibição, é foco também das formações do PAA, tendo sido tema de diversas oficinas e eventos. A lógica da escolha do professor, mesmo nas abordagens temáticas, acaba extrapolando o conteúdo, já que as escolhas também são feitas com base no interesse pessoal. Isso não prejudica a curadoria, pois realmente não é possível definir qual o melhor filme para abordar determinado tema, o que sempre dependerá da mediação para fazer sentido, sendo as possibilidades infinitas. A professora Marina (45 anos), de terceiro e quarto anos, conta como inverteu a lógica após a experiência no programa:

Na verdade, no começo, se a gente for falar de planejamento, pegava o conteúdo e pensava o que pode trabalhar, usar a arte pra trabalhar isso aqui? Depois mudou. Pega a arte, o cinema pra trabalhar as outras coisas. Então o foco central ficou a questão da arte pra poder trabalhar outras coisas. Inverteu. Por exemplo, a gente tem um trabalho... preciso trabalhar questões de sentimento, a gente pega o filme *Divertidamente*,<sup>158</sup> como fizemos daquela vez, trabalha várias questões de sentimentos, conflitos em sala de aula, daí pega um texto que fala sobre aquilo ali, já trabalha questões de ortografia, leitura, escrita. Então utilizei aquele filme pra isso. Se tu for pensar ao contrário, vou pegar um filme ou vou pensar na fotografia como eu posso usar a fotografia, eles tirando foto de algo, usar a arte e daí depois eu vou encaixar algumas coisas que eu quero trabalhar. Faço o contrário.<sup>159</sup>

---

<sup>157</sup> Entrevista concedida por SOARES, Andreia. Entrevista III [jan. 2020]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2020. 1 arquivo.mp3 (55 min).

<sup>158</sup> DIVERTIDAMENTE. Direção: Pete Docter. Produção: Jonas Rivera. Estados Unidos, 2015.

<sup>159</sup> Entrevista concedida por VARGAS, Marina. Entrevista II [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (28 min).

Conforme relato, Marina segue trabalhando com a abordagem do debate temático; porém, ao inverter a lógica de pensamento, conseguiu atrair a atenção dos alunos, visto que a arte ou o filme, nesse caso, despertou o interesse para o conteúdo, e não o contrário. Habituada a assistir a filmes não comerciais, Andreia entende que, para aproximar o aluno do conteúdo, deve também exibir títulos que lhes interessem e, para tanto, costuma equilibrar as escolhas, sempre trazendo algo diferente para eles de acordo com a percepção do que está ocorrendo em sala de aula:

Quando exibi o *Billy Elliot*<sup>160</sup> pro sétimo ano é porque eu achava que tinha muita briga entre eles. (...) Eram muito agitados. Tinha muita tensão entre eles, uns xingamentos que não cabia. E eu achei que seria algo que eles estranhariam. Como assim um bailarino menino? E realmente eles gostaram, mas muitos ficaram assim... como assim ele dança balé? Mas eu sempre busco trazer um filme que seja pra eles discutirem. Questão temática mesmo. Também trabalhei uma vez na EJA, quando eu fiz meu estágio. Não sei se tu já viu aquele documentário *Olhar estrangeiro?*<sup>161</sup> São várias entrevistas com gente de fora do Brasil que não tem conhecimento nenhum e falando o que acham do Brasil. Essa visão estereotipada. Então a gente trabalhou com o filme, eles leram a sinopse, tinha que comentar no *youtube*. Coisas simples assim. Nesse caso, era um filme em português, mas falava de um olhar estrangeiro, de língua inglesa também. E a produção final era escrever um comentário no *youtube* no trailer pra dizer o que achavam do filme. Coisas pequenas.<sup>162</sup>

“Coisas pequenas” que colaboram não só para a construção de um repertório cinematográfico, como também para despertar o interesse e a abertura a novas obras e sensações. No caso da disciplina de inglês, utilizar um filme de língua inglesa para discutir criticamente situações cotidianas é um excelente exemplo de deslocamento na prática pedagógica. Ao mesmo tempo em que ensina, forma sensivelmente o espectador utilizando-se da abordagem da crítica cultural, que é outra possibilidade de uso do cinema em sala de aula.

De todo modo, a abordagem do debate temático permite uma variedade de experimentos junto aos alunos que vai muito além das ligações literais. Juntamente com o professor de filosofia Mateus (34 anos), Andreia participou da

---

<sup>160</sup> BILLY ELLIOT. Direção: Stephen Daldry. Produção: Greg Brenman e Jon Finn. Reino Unido, 2000.

<sup>161</sup> OLHAR ESTRANGEIRO. Direção: Lúcia Murat. Produção: Lúcia Murat. Brasil, 2005.

<sup>162</sup> Entrevista concedida por SOARES, Andreia. Entrevista III [jan. 2020]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2020. 1 arquivo.mp3 (55 min).

atividade Mais Cinema, que exibiu três filmes que se relacionassem com o tema das artes, preparando os professores em sessões prévias às exibições. Conforme explicado anteriormente, tal atividade propõe-se a trabalhar de forma temática os filmes e, em 2019, foram ofertados dois ciclos temáticos de Cinema e Arte e de Meio Ambiente:

Eu já tinha assistido os três filmes, mas a visão, quando o curador deu o curso, a fala, a palestra, a formação. É uma visão que a gente não tem porque não estuda isso. Ele deu muitos elementos de contexto, seja contexto histórico ou de produção, de como é feita aquela narrativa. Até o filme *O Palhaço*,<sup>163</sup> a primeira vez que eu vi, eu não gostei muito. Achei mais ou menos. Não curti. Mas, com toda a leitura que ele fez, eu vi que tinha muita coisa interessante. Um monte de referências de um resgate da comédia brasileira que a gente não tem noção quando a gente vê como leigo. Foi uma coisa que mudou de perspectiva quando eu vi a palestra, quando eu ouvi ele falando que me chamou atenção isso do *Palhaço*. Do *Billiy Elliot*, que eu já gostava e já tinha assistido com os alunos em 2016 pela questão temática, não trabalhei nada sobre a estrutura do filme e ele chamou muito a atenção pros enquadramentos, pra como aparecem pernas no filme, então foi um monte de coisas que é legal a gente saber e que faz toda a diferença quando a gente vai trabalhar com os alunos. A trilha, tudo. Eu achei que a gente teve um monte de conhecimentos que enriqueceram a nossa própria visão do filme e depois o trabalho com os alunos.<sup>164</sup>

Percebe-se, pela fala de Andreia, que a professora saiu bastante impressionada com a formação, especialmente ao relatar os aprendizados acerca de uma visão que não era o foco da sua atividade. No entanto, apesar de disposta a trabalhar o filme de maneira diferente em sala de aula, logo em seguida, ao perceber as dificuldades da abordagem, ela conclui:

É, agora, depois das formações eu vi que tem um monte de coisas pra falar que, infelizmente, não é esse meu papel porque eu não tenho nem capacidade de analisar como ele nos mostrou. Daí surgindo esse projeto, convidar alguém do cinema pra vir falar do filme, é legal. São mais competentes pra falar do que a gente sobre questões que não são só sobre a temática do filme, mas de como é feito. A gente se dá conta de muita coisa.<sup>165</sup>

Experimentar diferentes abordagens torna-se um desafio para os professores, pois o período é curto e a insegurança é grande. O professor mostra-se carente de formação e, assim como o aluno, precisa de orientação, como ratifica Marina: “Por que a gente vai tateando no escuro. Também somos

---

<sup>163</sup> O PALHAÇO. Direção: Selton Mello. Produção: Vania Catani. Brasil, 2011.

<sup>164</sup> Entrevista concedida por SOARES, Andreia. Entrevista III [jan. 2020]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2020. 1 arquivo.mp3 (55 min).

<sup>165</sup> Ibidem.

leigas, a gente vai lendo alguma coisa, vivendo aqui. E é bom ter um profissional técnico que vai te orientar. Olha, vai por aqui, faz isso... isso é importante”.<sup>166</sup>

Desde que Daniela começou a dar aulas, interessou-se pela proposta do PAA, mas no início da carreira lecionava em Canoas e não podia participar das formações, as quais eram exclusivas para escolas da cidade de Porto Alegre. Assim que passou no concurso na capital, inscreveu-se nas atividades e começou a frequentar as mostras do programa. Para ela, sua participação foi decisiva na disposição de experimentar outras maneiras de uso do cinema em sala de aula, que até então era utilizado unicamente como ferramenta ilustrativa:

Sozinha? Acho que não. Talvez eu teria feito, mas pra ilustrar. Como eu achava que era o cinema antes: ilustração. Uma coisa que eu comecei, no início, nessa questão de ilustrar, pensei pós-qualificação que a professora Rosa Fischer da Educação sugeriu que se fizesse, não teria problema porque eu não queria prescrever nada, mas não teria problema eu fazer uma lista de filmes e que essa lista de filmes eu passasse pros alunos e dissesse no que deu isso. Então sobre o espaço escolar, eu tinha pensado em passar uma lista de filmes que mostrassem o espaço escolar. Eu passei *O Pequeno Nicolau*<sup>167</sup> pra eles, aquele sabe? Que mostra os menininhos e daí alguns falaram algumas coisas. “Uma vez uma professora meu deu uma reguada na mão quando eu tava no primeiro ano, até fiz um relato sobre isso”. Mas assim é só o ilustrar e só os alunos, o que eles pensam nisso. Não produz. Não vem algo diferente. Daí pensei que não era isso que eu quero. Tem que fazer alguma coisa que eles coloquem a mão na massa. Que saia alguma coisa diferente daqui. Acho que eu não gostei muito da história. Acho que, se eu não tivesse feito as formações, talvez tivesse ficado nisso, uma lista de filmes que eu iria apresentar e ver o que eles acham.<sup>168</sup>

Entregar uma lista aos alunos não é colaborar com sua alfabetização audiovisual; mesmo que haja uma indicação do professor, falta a mediação, que é essencial para que os estudantes se relacionem com os filmes. Essa mediação é valorizada pelo PAA nas atividades preparatórias, já que indica aos docentes diferentes formas de abordar o filme em sala de aula. Tanto Marina quanto Karen (47 anos), também referência de terceiro e quarto anos, falam sobre a importância das sessões preparatórias; contudo, devido aos horários em que são realizadas – normalmente durante as tardes em dias de semana –, elas nunca conseguiram participar.

---

<sup>166</sup> Entrevista concedida por VARGAS, Marina. Entrevista II [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (28 min).

<sup>167</sup> O PEQUENO NICOLAU. Direção: Laurent Tirard. Produção: Oliver Delbosc, Marc Missonnier, Genevieve Lemal e Alexandre Lippens. França e Bélgica, 2009.

<sup>168</sup> Entrevista concedida por FONTES, Daniela. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

Essas sessões orientam os professores em relação aos títulos que serão exibidos ao longo do Festival Escolar de Cinema e que, em geral, não se relacionam diretamente aos conteúdos obrigatórios. Esse espaço para debater o filme independentemente das questões temáticas é reservado às mostras, aos festivais e cineclubes, sendo considerados como de abordagem evento. A ideia do evento único é ser um disparador de interesse aos estudantes ao assistir a obras fora do circuito comercial na sala escura, com o objetivo de ampliar seu repertório.

Cabe ao professor relacionar o que é visto com o que é estudado caso considere apropriado, apesar de não ser esse o foco principal da atividade que exhibe filmes não habituais e tenta promover deslocamentos entre expectativa e fruição (FRESQUET, 2018, p. 41).<sup>169</sup> Segundo o professor Mateus, o grande desafio desse tipo de abordagem é que “a gente sabe que é formativo pra eles, mas tem muitos que querem saber se vai valer nota”.<sup>170</sup> Esse é um dos principais motivos para a falta de interesse dos alunos, que parecem não entender as contribuições que a experiência cinematográfica pode trazer-lhes. Daniela enfrenta o mesmo problema:

Geralmente eu tento ligar alguma coisa do que tem do filme lá. Tento pedagogizar porque, se eu não pedagogizo, eles não vão. Também tem isso, tem que ser pra trabalho, tem que dizer que vai valer nota. “Vamos lá pra desfrutar do cinema. Hummmm!” Não rola.<sup>171</sup>

Em sua pesquisa de doutorado, a professora constatou que a abordagem sugerida por Bergala ia de encontro à realidade das escolas, pois a não pedagogização do filme afastava o aluno da obra. Ela acredita que é essencial que o professor estabeleça essa relação entre o que é visto:

Acho que isso é tão importante e o Bergala vai me criticar nessa questão de pedagogizar o filme e usar ele só como ilustração ou motivação pra uma aula e tudo mais. Isso é importante. Se a gente não questionar as coisas do mundo na escola e se o filme também serve pra isso, por que não? Claro que ele traz uma outra perspectiva de se pensar o cinema como arte, que vai fazer tu pensar uma sequência e tudo mais, agora até tu chegar isso no estudante, tu vai ter que colocar ele a fazer filme

---

<sup>169</sup> FRESQUET, Adriana. Uma pesquisa de avaliação como cartografia: um abecedário do 10º ano. In: SANTOS, Maria Angélica; LAZZARETI, Angelene; COSTA, Juliana Vieira (orgs.). *Escritos de alfabetização audiovisual: luz na docência*. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018.

<sup>170</sup> Entrevista concedida por FARIAS, Mateus. Entrevista III [jan. 2020]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2020. 1 arquivo.mp3 (55 min).

<sup>171</sup> Entrevista concedida por FONTES, Daniela. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

também e talvez tu vai ter que colocar a fazer filme pelo que ele gosta. (...) É um caminho muito longo até tu chegar no ponto que ele quer de pensar o mundo e entender que o filme é uma visão do diretor, e tudo mais. Isso é muito pra além do caminho que vai à escola e talvez isso necessite de todo esse planejamento conjunto. Esse ano, vamos trabalhar tal curta e, a partir de tal curta, vamos discutir tal tema e, a partir do tema, vamos chamar o diretor aqui. Então tem que ser algo estendido.<sup>172</sup>

“Pedagogizar” o filme seria relacionar a obra ao conteúdo utilizando-se de técnicas pedagógicas ou didáticas, tendo em vista que, sobretudo para os professores especialistas, é necessário cumprir com o planejamento de aula para dar conta dos assuntos do ano, havendo pouco tempo para desvios. Mateus considera que as professoras referência, que ficam com a turma de segunda a quinta-feira e dão aulas para os anos iniciais, são as que têm mais condições de utilizar os longas-metragens como evento, pois há mais tempo disponível em sua carga horária para trabalhar o filme de forma estética.

Essa abordagem denominada da crítica cultural permite aos estudantes que saiam da rota e dialoguem com outros assuntos que não propriamente o conteúdo, refletindo sobre questões externas ou mesmo internas do seu círculo social, como sexualidade, violência doméstica ou relacionamento familiar. Mesmo assim, por ser professor de filosofia, ele entende que sua disciplina permite que o filme seja utilizado das mais variadas formas – dentro e fora de aula – para que o aluno se sensibilize e perceba o mundo. Ele mesmo nunca havia ido à Cinemateca Capitólio antes de frequentar o PAA:

Eu, por mais que tenha (interesse no cinema), frequento muito mais salas comerciais. Então minha relação com cinema, tenho interesse em conhecer várias formas de apresentar um filme, mas na minha rotina atual não. (...) Claro, eu gosto, mas não a ponto de ser um cinéfilo. Eu nunca tinha frequentado o Capitólio. Não sou porto-alegrense, mas estou aqui há nove anos e nunca tinha entrado lá. Pra mim, é uma coisa fora da minha rotina.<sup>173</sup>

Não são apenas os alunos que quebram a rotina ao participar dos eventos organizados pelo PAA; os professores também desfrutam das sessões, já que dispõem de pouco tempo livre para essas atividades, ou vivem distantes do centro urbano, como Andreia relata:

---

<sup>172</sup> Ibidem.

<sup>173</sup> Entrevista concedida por FARIAS, Mateus. Entrevista III [jan. 2020]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2020. 1 arquivo.mp3 (55 min).

Eu já conhecia o Capitólio. Gosto de cinema, mas não vou dizer que sou cinéfila. Gosto bastante, mas não vou muito ao cinema. Assisto filmes mais do que vou ao cinema, por questões da rotina. Assisto mais em casa do que fora, e esses cinemas tipo Capitólio, Bancários, são mais distantes pra mim, porque eu moro na zona sul e é no centro, então eu acabo indo pouco. Vejo muito mais filmes em casa e gosto de ver filmes diferentes, estrangeiros. Gosto de conhecer o que tem e não sou muito do cinema comercial, mas vejo por entretenimento de vez em quando. Por isso, também achei muito legal esse projeto, porque dá a oportunidade pros alunos de verem filmes que não estão muito habituados a assistir, fora o *Hugo Cabret*<sup>174</sup> que é mais... que tinham acesso. Os outros, *O Palhaço* e o *Billy Elliot* são mais antigos, o *Billy Elliot*, *Palhaço* não tanto, mas são filmes que eles não assistem muito, porque eles só querem ver *Os Vingadores*<sup>175</sup>. É só isso que eles querem ver. Acho que é uma ação muito importante, mas eles gostaram. Nem todos, é claro. Não agrada todo mundo, mas muitos assim, às vezes assim “gostei mais do *Billy Elliot*”. Me surpreendi com as impressões dele quando perguntamos quais foram os preferidos, de quais tinham mais gostado. Foram respostas que me surpreenderam.<sup>176</sup>

As atividades de exibição de filmes do tipo evento formam e, por sua vez, entretêm (GIROUX, 2003 apud SERRA, 2011, p. 274).<sup>177</sup> Para muitos professores, esta é a oportunidade de descobrir novas obras e reinventar suas aulas. Sobre abrir-se para uma nova experiência em um espaço desconhecido, Daniela acrescenta:

Então tem tudo isso, nós pedagogizamos, mas a pedagogia também é necessária. Fazer como o Bergala, que colocou o pessoal na sala de cinema, e explicar “o que vocês acham desse vídeo aqui?”. “E essa cena?”. Talvez isso funcione porque eles estão num espaço estranho à escola, porque não estão com um professor, porque estão lá com outras escolas. É diferente, é um local diferente.<sup>178</sup>

Na maioria das vezes, a experiência de assistir ao filme fora da sala é positiva, pois os espaços na escola não são adequados: a tela é pequena, entra luz pelas frestas e não é confortável assistir a um filme por duas horas sentado nas classes. Além disso, a fruição em grupo, observando as reações dos pares, é muito diferente daquela individual e solitária dentro de casa. Então, o “ir ao cinema” torna-se evento por si só, independentemente de o filme estar ou não

---

<sup>174</sup> A INVENÇÃO DE HUGO CABRET. Direção: Martin Scorsese. Produção: Martin Scorsese, Johny Depp, Tim Headington e Graham King. Estados Unidos e Reino Unido, 2011.

<sup>175</sup> OS VINGADORES. Direção: Joss Whedon. Produção: Kevin Feige. Estados Unidos, 2012.

<sup>176</sup> Entrevista concedida por SOARES, Andreia. Entrevista III [jan. 2020]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2020. 1 arquivo.mp3 (55 min).

<sup>177</sup> SERRA, María Silvia. *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo, 2011.

<sup>178</sup> Entrevista concedida por FONTES, Daniela. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

relacionado ao conteúdo. Luana, alfabetizadora licenciada da EJA, participa do PAA desde 2011 e comenta:

Até porque a gente tem um privilégio em relação a nossa posição. A localização da nossa escola, nossa escola sempre foi central, e esse é um aspecto que, apesar de ter mudado pra Santana, a gente ainda tem uma facilidade de se deslocar com os alunos pra Sala Redenção, que tem uma programação fantástica, com sessões às 16h e 19h, quando o P.F.Gastal que agora está em reforma, o Capitólio muito seguidamente. O Cine Bancários. O cinema Farol do Santander. Então a gente pode levar os alunos e tem outra especificidade do EJA, muitos alunos idosos com passe livre, alunos portadores de deficiência que têm passe livre.<sup>179</sup>

Ao comparar as faixas etárias das turmas dos professores selecionados, percebe-se também o abismo que existe entre as possibilidades de abordagem de acordo com o ano escolar. A realidade dos estudantes adultos no turno da noite é muito distinta das crianças que estudam no turno vespertino e encontram-se mais disponíveis para assistir a filmes longos, enquanto os primeiros estão cansados após uma exaustiva jornada de trabalho.

A prática de ir ao cinema e de ver filmes com certa frequência é também uma abordagem possível nas escolas. A criação da Lei nº 13.006 representou um incentivo para se repensar a inclusão dos filmes nas escolas e, mesmo que não tenha sido regulamentada, resultou na criação de cineclubes, conforme destaca Luana:

Essa questão da lei da exibição de filmes brasileiros duas horas por mês nas escolas. Eu tive um período que eu fiz um cineclubes na escola também, mas nunca exibi filmes de longa-metragem. Adoro trabalhar com curtas, a gente tem coisas fantásticas em curta-metragem, enfim, porta-curtas.<sup>180</sup> Então, acho que é um respeito à obra e a quem está assistindo. Porque a gente sabe que acontece, no final do ano, muitos professores “ah acabou o ano, vamos colocar um filme”. Me dói muito isso, porque a gente não tem um som maravilhoso, uma tela adequada. Então eu só trabalhei filmes de curta-metragem no período que fiz o cineclubes e em sala de aula também quando queria fazer alguma coisa.<sup>181</sup>

Exibir filmes para preencher tempo livre em sala de aula ainda é, infelizmente, um hábito comum, sendo que muitos pais e alunos encaram tal prática com desconfiança. No entanto, se pensado para algum fim específico,

---

<sup>179</sup> Entrevista concedida por VIEIRA, Luana. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

<sup>180</sup> Disponível em: < [www.portacurtas.org.br](http://www.portacurtas.org.br)>. Acesso em: 14 jun. 2020.

<sup>181</sup> Entrevista concedida por VIEIRA, Luana. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

pode ser muito positivo. Por que não aproveitar os períodos livres (caso haja) para exibir obras que sensibilizem os alunos sobre questões inerentes? A exibição do filme deveria ter um propósito, mesmo que seja causar reflexão sobre assuntos alheios ao conteúdo, e não apenas “matar” o tempo livre.

Luana ainda fala sobre a utilização do curta-metragem e sua potencialidade na abordagem de temas durante o mesmo período da aula, já que, devido à curta duração (máxima de 30 minutos), permite que ainda haja espaço para discussão imediatamente após a sua exibição. Além disso, traz a experiência do cineclubismo como abordagem possível, com mais tempo dedicado à experiência audiovisual e à formação de público, em sessões que podem ser focadas em determinado assunto, como tema, época, realizador ou movimento cinematográfico.

Motivados pela experiência no Mais Cinema, Mateus e Andreia repensaram a prática em sala de aula após participar da atividade e, juntos, estão propondo a criação de um cineclube semanal na escola, como o professor compartilha:

Mas, por exemplo, lá em março, quando começa o ano letivo, a gente escolhe um filme que possa mostrar pelo Dia da Mulher e faz um ciclo. Nós ofereceríamos na escola esse filme, os professores se inscreveriam, viriam com suas turmas. Daria pra ver quatro filmes por mês e poderiam vir todos os anos finais. E isso vira uma possibilidade de trabalho pra eles em sala de aula. Uma coisa que vem desse momento de lá, de pegar o cinema como elemento motriz para suscitar outras discussões.<sup>182</sup>

Eles ainda estudam a viabilidade do projeto, mas Andreia planeja incluir os alunos no processo de curadoria e escolha das obras:

Um das coisas que eu acho legal nesse projeto, se sair, neste ano. Ou primeiro a gente fazer o experimento de selecionar filmes pra eles verem, mas eu acho importante o protagonismo deles. E não sei se um grupo de alunos, alguém da biblioteca topar fazer parceria com um grupo menor de alunos seja o grêmio estudantil, que eu acho que vai ter votação esse ano. Se tiver um grêmio eleito, pegar esse grupo de alunos e trabalhar com eles, que eles sejam a curadoria. Mas vai ter que fazer um trabalho com os alunos porque senão eles só vão escolher coisas que eles sabem, que já conhecem. E esse não é o objetivo. É claro que pode ter momentos. Eu já assisti *Os Vingadores* com os alunos porque eles gostam. A gente acha que todos já viram, mas não. Então tá, vamos assistir também. Mas é pra ser a exceção, na minha opinião. Então acho que fazer um trabalho com um grupo menor de alunos, de eles selecionarem depois de discussão, de pesquisarem, depois ver opções

---

<sup>182</sup> Entrevista concedida por FARIAS, Mateus. Entrevista III [jan. 2020]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2020. 1 arquivo.mp3 (55 min).

de filmes, eles escolherem pra oferecerem pros alunos. Não a gente só escolher.<sup>183</sup>

O termo “protagonismo” surgiu muitas vezes nas conversas, assim como “autonomia”. Na filosofia, segundo Immanuel Kant, autonomia é a capacidade da vontade humana de se autodeterminar segundo uma legislação moral por ela mesma estabelecida, livre de qualquer fator estranho (ZATTI, 2007).<sup>184</sup> Ou seja, um ser autônomo é alguém livre e soberano em relação às suas decisões. O exemplo de incluir os alunos na seleção dos filmes, citado pela professora Andreia, é uma maneira bastante criativa de envolver e dar autonomia aos jovens no processo. Segundo Mateus, esta foi uma ideia amplamente divulgada pelo programa:

É um grande furo e nós não temos isso normalmente. E faz toda a diferença no contexto educacional que a gente tá. Eles serem realmente os protagonistas. Eles não estão aptos, eles não querem uma aula meramente expositiva. Não tem necessariamente uma cultura que obrigue que eles façam isso, tem talvez uma mantenedora que faz com que eles avancem no ano mesmo sem saber o que deveriam saber, tem o contexto familiar, que às vezes não ajuda muito também, coloca a criança para que ela esteja aqui, mas não necessariamente com qualidade. Então tem muitas questões por trás que a gente tem que tentar como professor que gera... a gente recebe aqui alunos desinteressados, em todo lugar do mundo tem alunos assim, adolescentes, mas aqui tem uns fatores que fazem que isso seja mais latente. Então, se você não faz com que o aluno seja o protagonista do que ele está aprendendo, vivendo em sala de aula. Olha, é difícil ser professor e gera um monte de frustração. Os alunos que eu tenho aqui nessa escola, nessa rede, eles precisam dessa voz e, como a gente dá essa voz de alguma maneira pra eles, saem coisas maravilhosas.<sup>185</sup>

Dar a ver, “dar a voz”, “colocar a mão na massa” são algumas das expressões que ficaram das conversas. Nos espaços educativos, faltam oportunidades para que o aluno possa verdadeiramente se expressar. A produção fílmica é, sem dúvida, a principal mudança pedagógica de pelo menos cinco dos seis professores participantes, que, após vivenciarem as atividades do programa, decidiram incluir em seus planejamentos a prática da realização audiovisual. A respeito dessa prática, Mateus relata:

Um dos grupos conseguiu gravar alguma coisa, mas os roteiros todos ficaram prontos, foi o que eles conseguiram produzir. Uma coisa que me chamou atenção, eu fiz o mesmo projeto na escola que eu trabalho à

---

<sup>183</sup> Entrevista concedida por SOARES, Andreia. Entrevista III [jan. 2020]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2020. 1 arquivo.mp3 (55 min).

<sup>184</sup> ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

<sup>185</sup> Entrevista concedida por FARIAS, Mateus. Entrevista III [jan. 2020]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2020. 1 arquivo.mp3 (55 min).

tarde, que é a Pasqualini, que também é municipal. Qual foi o desafio pra eles escreverem, que eles têm resistência também a escrever sobre coisas muito pessoais. Uma coisa é fazer uma redação temática lá que não tem a ver com a vida. Que história que vocês querem contar? O que vocês querem que a gente veja na TV depois que a gente montar? Que história vocês querem que os amigos ajudem depois a filmar? E a fazer? E aí foi toda uma sensibilização... e, na hora que a gente fez o círculo pra saber das histórias, eu chorei numas três.<sup>186</sup>

A produção de curtas ou pequenos exercícios, com fotografia e audiovisual, apesar de ser do desejo dos professores, foi apenas colocada em prática após as formações fornecidas pelo PAA. O programa oferece formações para que os professores ou os alunos aprendam a produzir filmes, havendo oficinas nos diversos departamentos – fotografia, montagem, roteiro, etc. – que visam a promover o protagonismo dos estudantes através da prática audiovisual. Daniela relata sua experiência:

Então tu começa a ficar sem medo. É uma coisa que tu tem medo. Tu te considera um ignorante no cinema e pensa “ah não vou mexer com isso, ah mas se eu for mexer, vou ter que ter muito controle”. Então acho que, a partir dessas formações, tu começa a descobrir que talvez tu possa largar mais na mão dos alunos e tu só tenha que cuidar mais da pedagogia mesmo. Tu como professor. Porque saber mexer na câmera, a questão do montar, tudo, os alunos sabem. Eles sabem por que eu tinha duas alunas que eram *youtubers* nesse projeto do ano passado. Então elas sabiam tudo, elas me ensinaram do aplicativo, mas não sabiam muito de posição de câmera, algumas coisas. E eu disse “olha, Rita, tu vai ter que aprender mais isso aqui porque talvez eu saiba agora só porque fiz as formações”. Então a gente viu que agora ela começou a participar das oficinas de cinema e ela melhorou nessas questões. Então tem isso também, é um aprendizado que tu tem com os alunos porque eles já estão inseridos nesse mundo e é um aprendizado que tu teve aqui nas formações que tu melhora a tua prática e também passa pra eles. São três escalas: as formações, tu como professor e os alunos. Como é que tu liga isso? Tu liga as formações aqui ao que eles sabem lá. Tu é o ponto, o elo, pra ligar eles às formações aqui, aos cineastas, ao cinema como arte.<sup>187</sup>

Luana relembra que o curso de edição *Movie Maker*,<sup>188</sup> ofertado pelo programa em 2011, foi o ponto de partida para o começo da prática da filmagem com os alunos. Marina e Karen testaram várias formas, desde *making of* dos eventos do PAA até mesmo exercícios de cinema experimental inspirados na exibição do filme *Labirinto*,<sup>189</sup> com David Bowie. Apesar de considerar as práticas

---

<sup>186</sup> Ibidem.

<sup>187</sup> Entrevista concedida por FONTES, Daniela. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

<sup>188</sup> *Movie Maker* foi um software de edição de vídeos da Microsoft muito popular nos anos 2000.

<sup>189</sup> LABIRINTO: A MAGIA DO TEMPO. Direção: Jim Henson. Produção: Eric Rattray. Estados Unidos, 1986.

um sucesso, Karen lamenta a falta de estrutura para a realização dos projetos:

E até coisas assim, de materiais, a gente traz pra filmagem e coisas de produzir filmes na escola. Bom, o microfone da tua casa, da colega da informática, a caixa de som. É tudo muito doméstico. Nada que se tenha uma estrutura, a luz, tudo é enjambrado, tudo pegando uma da casa da outra e montando como dá.<sup>190</sup>

Tudo produzido, roteirizado e gravado pelos alunos, com o apoio dos professores. Aliás, as professoras são muito inventivas e relatam que os exercícios realizados com os alunos obtiveram reconhecimento em evento na Unicamp, onde puderam compartilhar suas experiências com outros docentes. Assim como elas, tanto a Daniela quanto a Luana e o Mateus emprestam equipamentos próprios para a realização dos filmes, pois as escolas não dispõem da estrutura adequada. Os filmes são feitos com os celulares dos próprios alunos, ou mesmo dos professores, e acabam envolvendo a turma toda, conforme relata Daniela:

Por que os alunos estavam loucos pra mexer em câmera, querem ver a claquete. Eles não conseguem ficar ali toda a hora anotando como um adulto quietinho. Daí ela disse, isso era outubro, “então vou começar a fazer experiência com eles”. No que ela começou a experienciar, nem que saia um filme de um minutinho só, eles despertaram. Fizeram roteiro, figurino. E hoje vamos finalizar a montagem dos vídeos com eles, alguns gostam de montar, outros já nem vem. Porque montar é parar e ficar no computador, isso os mais velhos estão pegando. Os mais novos só querem brincar. E daí na semana que vem vamos exibir lá na escola. Saíram vídeos muitos bons também.<sup>191</sup>

O resultado final pode ser exibido na escola em festas de final de ano ou eventos especiais, mas o Programa de Alfabetização Audiovisual também abre espaço para exibir os filmes na sala de cinema, e a produção toma outra proporção, pois sai do ambiente escolar. Para a maior parte dos professores entrevistados, é muito gratificante ver o resultado do seu trabalho na tela.

## **4.2 Deslocamentos nas sensibilidades**

Vimos no enunciado acima que todas as abordagens foram experimentadas e que os professores participantes puderam, a partir do PAA,

---

<sup>190</sup> Entrevista concedida por PIRES, Karen. Entrevista II [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (28 min).

<sup>191</sup> Entrevista concedida por FONTES, Daniela. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

reinventar suas práticas pedagógicas utilizando o filme em sala de aula. Mas como perceber, em apenas um encontro, os deslocamentos sensíveis dos professores entrevistados a partir da experiência no programa? Retomo Larrosa, quando diz que “se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (LARROSA, 2002, p. 27).<sup>192</sup> Conforme salientado no início deste capítulo, as conversas em duplas, apesar de similares no que diz respeito aos efeitos do PAA sobre as práticas docentes, foram muito distintas em relação aos efeitos particulares na subjetivação de cada professor.

A dupla Marina e Karen, grandes incentivadoras dos projetos de arte no ambiente escolar e também responsáveis pela realização de projetos com reconhecimento além dos muros da escola – o projeto Labirinto participou de um evento na Unicamp, para o qual as professoras foram convidadas a compartilhar suas experiências e de lá trouxeram novas ideias para futuros projetos –, sempre tiveram esse perfil que misturava fotografia, cinema e literatura nas práticas docentes.

Amantes das artes, elas enxergam as atividades formativas do PAA como mais uma ferramenta para o uso em sala de aula, assim como a Feira do Livro, da qual participam todos os anos. Mesmo assim, nos depoimentos, a professora Marina ressalta que a relação entre professor e aluno também se fortalece após esse tipo de experiência: “O afeto amplia. Se tu tinha um pouco, fica maior ainda, porque essa criança vê naqueles momentos essa possibilidade. É uma entrada maior do aluno em relação ao professor”.<sup>193</sup>

As professoras Marina e Karen, que costumam realizar todas as práticas juntas, estavam em grande sintonia na conversa, frequentemente concordando uma com a outra. Assim, segundo Karen:

Acho que tem uma coisa também que na relação professor/aluno muda quando a gente trabalha com esse tipo de coisa porque o diálogo, o assunto vem outro. Amplia essa relação professor/aluno com o falar sobre coisas da vida, que mexem com aquela história contada de alguma forma, seja uma aventura, seja um drama. Isso aproxima. Traz um papo

---

<sup>192</sup> LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

<sup>193</sup> Entrevista concedida por VARGAS, Marina. Entrevista II [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (28 min).

mais informal com o teu aluno. Parece que o acesso é diferente.<sup>194</sup>

Essa aproximação afetiva e pessoal a que ambas se referem é também resultado das atividades lúdicas propostas. Ao levarem os alunos para fora da escola, percebem neles características que antes não eram vistas no pátio ou na sala de aula. Os alunos sensibilizam-se com essas experiências e, ao mesmo tempo, deslocam as professoras através da alteridade, que pode estar presente na narrativa fílmica ou na identificação de sensações conhecidas nos olhares dos estudantes. Por repetidas vezes, as professoras ressaltam que acreditam muito na importância da arte nos projetos que realizam, como afirma Marina:

Antes de eles assistirem os filmes, ou às vezes depois, o projeto começava depois da ida até lá. Sempre em função da questão do audiovisual mesmo. Sair dessa coisa da sala de aula, quadradinha. E poder aproveitar essa parte tão bonita, eu pelo menos adoro cinema, quem não gosta? Uma tela gigante. As crianças mais ainda. E fazer com que os alunos façam parte disso.<sup>195</sup>

O laço entre as duas também se tornou estreito: ao anunciar sua aposentadoria no final do ano, Marina causou comoção na colega Karen, que confessou que, sem ela, não sabe como vai seguir trabalhando na escola. Marina explica: “às vezes, isso não é bem visto na própria escola, às vezes entre os colegas, alguns acham ‘super legal’, dão ‘parabéns’, dão apoio. E outros dizem ‘lá vão elas inventar mais coisas’”.<sup>196</sup> Ao mesmo tempo em que participar do PAA fortalece as professoras, também as fragiliza, pois sabem que o esforço é grande para manter a frequência de participação e que, sozinhas, talvez não consigam levar as atividades adiante.

Percebi que, entre os demais professores do grupo, cada um foi tocado à sua maneira. Luana, a professora mais antiga, lembra com certa nostalgia de um colega professor de teatro que exibia curtas no saguão do EJA nos anos iniciais da escola, quando a estrutura era provisória em salas alugadas no centro de Porto Alegre. Para ela, o contato com os filmes ainda a deixa emocionada, assim como levar alunos pela primeira vez em uma sala de cinema:

Daí a função do cinema e do PAA, que é dizer pra eles que o espaço

---

<sup>194</sup> Entrevista concedida por PIRES, Karen. Entrevista II [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (28 min).

<sup>195</sup> Entrevista concedida por VARGAS, Marina. Entrevista II [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (28 min).

<sup>196</sup> Ibidem.

deles é no cinema. Que tem cinema que eles podem frequentar. Uma das minhas grandes alegrias foi ver alunos me dizendo “professora, foi a primeira vez que eu pisei dentro de uma sala de cinema”. Não tem preço, tu colocar um aluno ali e ele ter aquele deslumbramento, a primeira vez que ele esteve numa sala de cinema. Então eu acho fundamental trazer os alunos pros espaços de cinema, que é onde a gente tem que assistir as obras, grandes obras de longa duração, duas horas de projeção.<sup>197</sup>

Luana é frequentadora assídua do PAA desde 2011, três anos após sua criação. Os filmes que produziu com os alunos foram exibidos e premiados nas mostras, o que dá a ela a sensação de estar fazendo algo importante:

Pra autoestima dos alunos é uma coisa fantástica. Tanto ganhar prêmio em festival estudantil como ver seu filme no telão. Na quinta-feira, as famílias trouxeram amigos e familiares pra ver os filmes no telão. Essa é a realização pra quem faz o filme, a gente quer que outros vejam. A gente quer compartilhar aqui. Então a mostra é fantástica por causa disso. Teu filme tá lá num espaço privilegiado, na tela grande.<sup>198</sup>

Pela fala acima, percebe-se que, ao dizer “teu filme”, a professora considera-se autora juntamente aos alunos, trazendo para si a visibilidade dos prêmios e das exibições. Após nosso encontro, Luana entregou-me uma relação de filmes (sendo vários premiados) produzidos por ela e por seus alunos com links do *youtube*. Com isso, a professora, que está aguardando aposentadoria, deixou seu legado, seja conquistando filmes premiados nos festivais estudantis, seja colaborando com esta pesquisa. A respeito do reconhecimento, Daniela comenta:

Isso é um modo que as artes têm de trazer pra escola algo de poético dentro de tudo isso e que é resistência também. Por mais que possam achar, alguns me perguntaram: “isso não é ficar no individualismo do professor? O professor que salva? Ah, é um professor excelência”. Tem esses prêmios. Não, não é um professor excelência, não quero ganhar prêmios, eu quero poder fazer da micropolítica algo maior, mostrar que nós estamos ali e que é essa nossa resistência diária, se tiver tempo para planejamento.<sup>199</sup>

O professor que “faz a diferença” tem como característica a preocupação em fazer daquela microssociedade, que é a escola, um local melhor, seja

---

<sup>197</sup> Entrevista concedida por VIEIRA, Luana. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

<sup>198</sup> Ibidem.

<sup>199</sup> Entrevista concedida por FONTES, Daniela. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

sensibilizando os alunos para questões do mundo, seja fazendo-os refletir sobre a própria realidade. Daniela completa:

Só tem nós e posto de saúde, porque na polícia eles não confiam. O posto de saúde mal e mal o médico vai lá uma vez por semana. Então quem é que conhece eles? Nós. A família, o aluno, saber da história dele, saber que tem que passar porque aconteceu tal e tal coisa.<sup>200</sup>

Os seis professores relatam a importância do contato com o cinema, pois, através da alteridade, potencializa a relação e aproxima o aluno do professor, o professor do aluno e das suas realidades. Dar voz aos alunos repercute diretamente na resistência dos professores aos percalços do ensino público, os quais saem fortalecidos e mais confiantes no seu trabalho, conforme expõe Daniela:

É um modo de tu resistir, de sobreviver, te divertir com os alunos, de ver que eles estão contigo. Trazer eles pra ti. Que foi uma pergunta que teve na minha defesa: “o que tem isso a ver com o ensino de geografia? Tu sistematizou isso depois?” Eu disse: “olha, isso pra mim é geografia, é importante naquela geografia daquele bairro, daquela escola, porque eu trouxe os alunos pra nós daquela escola, eles estão mais confiantes em mim, eles estão mais confiantes na escola, a escola faz coisas que eles gostam, nessa escola”. Já na outra, onde a gente tá sufocado, os alunos agem como clientela, eles agem como se nós fossemos os culpados de tudo, onde tu não faz esse vínculo com a comunidade, com o que eles gostam. Dizer assim a “escola é tua, tu participa”.<sup>201</sup>

Esse empoderamento, para usar um termo da moda, é muito importante, e as práticas com cinema colaboram para que os alunos ocupem-se dos espaços escolares e sintam esse pertencimento. Na escola, eles são os donos do território. Mateus relata o exercício que praticou com seus alunos após a experiência no programa:

Entra coisas das vidas deles que, por mais que a gente conviva aqui no dia a dia, por mais que eles tenham uma relação muito boa conosco, aqui eles vivem um papel. É o adolescente da Malhação que pega as meninas. Eles vivem o papel do adolescente e tem muito a questão da imagem e transparece na nossa relação com eles também. O que eles são de verdade, o que eles vivem lá no dia a dia deles, na casa deles. Eles não deixam, eles às vezes têm vergonha de deixar transparecer. Quando aparece “perdi meu tio que levou um tiro não sei onde”, outra pessoa tá presa, ou alguém perdido pro tráfico e, assim, isso pra mim foi o que eu trabalhei com eles. Meu norte na estética foi: arte é o que está no museu e a gente vai entender porque está no museu ou no cinema, mas arte é o que expressa alguma coisa da nossa humanidade, muita coisa pode ser considerada arte. O que vocês vão

---

<sup>200</sup> Ibidem.

<sup>201</sup> Ibidem.

querer produzir? O que vocês vão querer contar? E, quando a gente dá essa ferramenta pra eles, e não só pelo cinema, pela poesia, pelo teatro, qualquer tipo de arte, sai coisas muito boas e transformadoras e, a partir do momento que eles tem esse movimento de fazer, aí eu consigo levar e falar “ó, tá vendo esses filmes aqui, é só bem contra mal”. Igual a esse aqui, esse aqui e esse aqui. O que tem de humanidade? No que se aproxima da humanidade que vocês conhecem? Só pra falar dessa dicotomia entre bem o mal, eles moram numa região que tem tráfico pra caramba. Os traficantes são maus? E o restante é do bem? Mas meu primo é traficante e ele não é mau. Então, às vezes, o que a gente consegue ofertar pra eles é uma coisa muito superficial porque não vai nessa realidade que eles têm pra oferecer. E a arte é a melhor maneira, sou professor de filosofia, para que eles possam colocar isso e a partir disso problematizar. Vamos lá, o que é o certo e o errado nesse contexto? Colocar isso pra fora, esse projeto e as outras maneiras que a gente dá pra eles falarem, ajudam muito. Deixa de ser só analisar a temática do filme que a gente traz geralmente, mas dá pra fazer um curtinha de 3 minutos contando sobre coisas que a gente acha importante.<sup>202</sup>

Estar predisposto a deixar que os alunos conduzam a sala de aula, dar protagonismo, trocar e quebrar com a verticalidade tradicional é demonstrar que existe uma percepção sensível de outro mundo possível. Assim como Marina e Karen, Mateus e Andreia também formaram uma dupla e, juntos, pretendem realizar diversas atividades na escola. Em comum, os dois se viram muito empolgados pelas propostas do PAA em dar autonomia aos alunos e também de trazer reflexão sobre temas inerentes aos conteúdos da aula por meio da exibição de filmes, apesar dos desafios que a prática apresenta, como destaca a professora Andreia:

Na aula de filosofia, é tranquilo tu ficar conversando, é mais fácil do que na aula de inglês. Querendo ou não, não é nem a escola que vai estar lá cobrando porque a gente é bem livre nesse sentido. Mas os alunos esperam que tu trabalhe inglês na aula de inglês, não que tu fique só falando do filme ou conversando. Então, busco sempre a questão temática que não necessariamente tem a ver com a língua estrangeira. Às vezes, não tem a ver, mas de alguma forma busco trabalhar com isso pra que eles então deem opinião, usem adjetivos pra falar do filme. Então, tento fazer coisas simples, mas que o objetivo não é aquilo necessariamente, não é o principal pra mim, mas justamente o que o filme traz de reflexão. Acho que os filmes ajudam muito a sensibilizar eles sobre várias questões. Quando os meninos que são tri preconceitos dizem que gostaram mais do *Billy Elliot*, eu penso “como assim? Que bom!”. É de se surpreender. Realmente se sensibilizou. Agora o último que vi, aquele que te falei que assisti com as turmas, que é *O ódio que você semeia*<sup>203</sup> sobre a questão das vidas negras nos Estados Unidos. Então tinha também a questão da língua estrangeira, tendo a ver com a cultura dos Estados Unidos mesmo, mas que o objetivo mesmo era

---

<sup>202</sup> Entrevista concedida por FARIAS, Mateus. Entrevista III [jan. 2020]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2020. 1 arquivo.mp3 (55 min).

<sup>203</sup> O ÓDIO QUE VOCÊ SEMEIA. Direção: George Tillman Jr. Produção: Marty Bowen, Wyck Godfrey, Robert Teitel e George Tillman Jr. Estados Unidos, 2018.

refletir sobre a questão racial. Então eles gostam. É um filme baseado em livro, então eu já falo que tem o livro que eles podem ler. Era um filme bem focado pra idade deles e eles gostaram bastante.<sup>204</sup>

Questões de racismo estão muito presentes em escolas públicas e principalmente fora delas, pois os frequentadores das salas de cinema, os realizadores audiovisuais, assim como a maior parte dos atores, são pessoas de pele branca. Os professores que participaram desta pesquisa também eram todos brancos. Portanto, ao trazer essa temática para dentro da sala de aula cujo objetivo é ensinar inglês, Andreia provoca um deslocamento. Em relação a transpor barreiras além da realidade dos professores, Daniela relata o exercício que praticou com uma turma sobre o espaço escolar:

No sexto ano, a gente estuda o lugar em geografia e o lugar é pertencimento. E, a partir disso, eu pensei em estudar a escola e o que acontece ali dentro. Foi um dia que estava um calor horrível, uma turma terrível, B33, 1,2,3. Aquela turma terrível, mas eram muito mais proativos do que outros que só copiavam, foi uma festa de São João e eles decoraram em 15 minutos, muito unidos, decoraram tudo, até o corredor. Então eles são de fazer, não de escrever. Eu cheguei 10 pras 11, 10h30 bate e a aula começou 10 pras 11. Então eu propus de fazer o vídeo e perguntei quem tinha celular, eu já tinha perguntado na aula anterior quem tinha celular, 3, 4 alunos tinham celular. E eu pensei como que eu ia fazer o vídeo só com isso de celulares, daí decidi emprestar o meu. Tinha 1,2, 3 celulares na sala, então 3 grupos pra poder gravar. “E o que vocês vão pensar? Podem ir lá entrevistar as pessoas sobre o que é esse lugar, o Victor Issler, que tava fazendo 30 anos” e eu prometi que eles iam apresentar na festa da escola esse vídeo. O que é o Victor Issler pra vocês ou vocês gravarem o que é esse lugar da escola pra vocês? Assim, lembram o que é lugar, é pertencimento. Então ,quais são os lugares aqui dentro dessa escola. Dai uma menina respondeu, “o banheiro, vou gravar banheiro” aquela coisa de desafiar, e eu respondi “o banheiro é um lugar, então grava, por que o banheiro é importante?” e ela “porque tem o espelho”. Eu achei que ela dizer de matar aula, porque geralmente eles vão matar aula no banheiro. Não, por causa do espelho. Por causa do espelho? “É o espelho, porque a gente vai lá pra se arrumar”. É um espelho de corpo inteiro. E acho que em casa eles não têm isso. Então elas vão no banheiro pra se olhar, ver como tá a beleza pra desfilarem. Então é por isso que elas vão tanto no banheiro. E o banheiro, qual o problema do banheiro. Podem falar de problemas também, não só de coisas boas. “O problema é que sempre alguém tem que segurar a porta”. E eu disse “Ah, ainda continua isso aí?”. Eu sabia desse problema. “Continua alguém tendo que segurar a porta?” “sim” e eu disse “tá, e quando eu deixo só uma por vez ir no banheiro, quem segura a porta?” e ela “pede pra alguém que tenha lá”. “Vocês têm que pedir pra alguém estranho?” e ela “É a gente tem que pedir pra alguém estranho”. Então vocês podem contar isso no vídeo de vocês, contar que tem que pedir pra uma estranha que o banheiro tem isso, que vocês se olham no espelho. E eu disse “vocês têm que escrever um roteiro de 1min e meio, aquela história do Lumière.<sup>205</sup> Não um minuto, mas um

---

<sup>204</sup> Entrevista concedida por SOARES, Andreia. Entrevista III [jan. 2020]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2020. 1 arquivo.mp3 (55 min).

<sup>205</sup> Em referência ao exercício proposto por Alain Bergala em seu livro *A hipótese-cinema*, no

minuto e meio. Um roteiro. Só deixo sair da sala quem entregar o roteiro. Gente, o roteiro saiu tão rápido. Começou 10 pras 11, 11h15 já tinha roteiro pronto. Foi um negócio assim ó. Eu disse que eles tinham que colocar o que ia acontecer em cada minuto. Escreveram rapidinho, as meninas que eram *youtubers*, muito mais à frente. Escreveram muito rápido e foram. Esses ainda tive que ajudar as gurias e elas ficaram com meu celular, foram pra rua também. E os guris tinham, mais enrolados, e eu disse “sobre o que vão fazer, qual lugar vocês mais gostam da escola?” “O ginásio”. O ginásio por que dá pra jogar bola? “é”. E quais os problemas do ginásio? “O problema é lá atrás do ginásio que a gente usa pra matar aula” e fazer outras coisas. Eles usam drogas, na EJA e tudo mais. Eu disse, tá façam o roteiro em cima disso.<sup>206</sup>

A descrição é longa, mas só assim para perceber a comoção gerada por todos os pequenos detalhes contados por Daniela. A preocupação pelo banheiro que segue com a porta sem tranca e faz com que as meninas tenham de fazer xixi em duplas; a desconfiança dos alunos que matam aula atrás do ginásio e a situação do uso de drogas pelos “mais velhos” no turno da noite. A professora viu-se encantada pela agilidade dos alunos em transformar pequenas situações de suas rotinas em roteiro e, ao mesmo tempo, ficou surpresa pelos fatos narrados.

Ir além do que um simples exercício possa propor é tarefa que exige dos professores um esforço e uma dedicação maiores, demandando que estejam abertos ao novo, e essa disposição é estética. No caso do cinema, resulta em algo imprevisível e singular.

### 4.3 Percepção de uma abertura estética

Para abordar como terceiro e último efeito produzido pelo PAA, retomo Villela (PEREIRA, 2012, p. 186)<sup>207</sup> quando diz que, para que se possa viver uma experiência estética, antes de tudo, é preciso assumir uma atitude estética, ou seja, assumir uma *posição*, uma postura que constitua e configure a nossa percepção. Para Mandoki, não se trata de uma atitude, mas sim de uma atividade

---

qual o aluno deve gravar um filme com duração de 60 segundos em condições semelhantes aos primeiros filmes do cinema produzidos pelos irmãos Lumière, foco em ações do cotidiano, sem som e com a câmera fixa.

<sup>206</sup> Entrevista concedida por FONTES, Daniela. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

<sup>207</sup> PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1, p. 183-195, jan./abr. 2012.

constante, na qual o sujeito está sempre aberto às experiências que podem ou não comovê-lo. Não como intencionalidade, premeditação, antecipação racional do que está por vir, mas como disposição contingente, abertura circunstancial ao mundo (MANDOKI, 2008).<sup>208</sup> Ser professor é estar predisposto ao inesperado. A cada ano, o frio na barriga no primeiro dia de aula é também do docente que não conhece a turma com a qual vai dividir seus próximos meses. Essa sensação é estética, na medida em que nos desloca e nos atravessa, transformando-nos a cada novo ciclo.

Participar do PAA é abrir um leque de possibilidades de trabalho com o cinema em sala de aula, mas também mexer no que estava confortável, exigindo do docente um esforço nas adaptações para a nova prática. É preciso organizar transporte, conseguir autorização dos pais, trocar horários com outros professores, etc. Conforme Karen relata, é desgastante ter de negociar com a escola a liberação dos alunos para irem às sessões e, mesmo quando ocorrem no ambiente escolar, os professores também lidam com dificuldades, pois o barulho aborrece outros colegas, não se pode comer pipoca na sala ou o filme acaba invadindo o horário do intervalo:

Embora o professor tem que falar disso sempre, a estrutura, a própria organização da escola, como ela está formatada é bem difícil a gente poder quebrar esse tipo de planejamento e ir pra esses espaços, conseguir estar lá, levar os alunos. É um trabalho que tu tem que ter muito desejo pra conseguir dar uma quebrada nisso. É um processo exaustivo.<sup>209</sup>

Dá trabalho, incomoda e faz barulho. Karen acrescenta: “O aluno fala, o aluno se mexe. O aluno sai da caixa”.<sup>210</sup> Sair da caixa é sinônimo de deslocamento “e, às vezes, tem profissionais que não querem isso, não estão preparados pra esse tipo de aluno”,<sup>211</sup> completa Marina. Mesmo que não ocorra nas condições ideais, tudo o que é relativo à organização das sessões de cinema na escola acaba tornando-se estético, pois causa excitação em alguns e incômodo em outros. Apesar disso, as professoras não pretendem desistir,

---

<sup>208</sup> MANDOKI, Katya. *Prosaica uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México: Siglo XXI Editores, 2008.

<sup>209</sup> Entrevista concedida por PIRES, Karen. Entrevista II [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (28 min).

<sup>210</sup> *Ibidem*.

<sup>211</sup> Entrevista concedida por VARGAS, Marina. Entrevista II [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (28 min).

estando abertas aos novos desafios que surgem a cada ano. Marina questiona:

Se a gente não proporcionar, onde é que eles vão ter isso? Muitas vezes, os pais são mais limitados, não conseguem ter a grana pra pegar o ônibus, pra levar. Por mais que seja um espaço gratuito, tem a questão do deslocamento. Às vezes não conhece, não sabe porque não é divulgado na mídia que eles mais vêem, que é a televisão. Nem passa. Então a gente, como ser humano e como professor, tem certa obrigação de estar contemplando isso pra essas crianças. Esse outro olhar.<sup>212</sup>

Colocar-se no lugar do outro para ter o olhar a que se refere Marina é também fator essencial na abertura ao novo. A questão do dinheiro para as passagens do ônibus é reiterada diversas vezes por mais de um entrevistado. E, assim como os aparelhos celulares e outros equipamentos que são emprestados pelos professores, o mesmo ocorre com a verba para transporte. Reconhecendo as atividades culturais como altamente formativas, esses professores acabam muitas vezes auxiliando os alunos também nesse quesito. Ou seja, eles se desdobram para que nada atrapalhe a atividade. O professor Mateus contribui:

É que a formação talvez esteja vindo tarde. Acho que é sempre válido, sempre. Mas se tu cresce... pra ir num cinema comercial, às vezes eles não têm esse acesso. A gente combinou de ver o tal de *Rei Leão*<sup>213</sup> na turma que sou conselheiro: “então tá, peguem a autorização dos pais de vocês e o ‘sor’ encontra vocês no ponto de ônibus e eu vou com vocês”. Eles não conseguiram porque faltou dinheiro, tinha que pagar a sessão, era sete reais a entrada mais quatro da passagem de ida e quatro da volta.<sup>214</sup>

Dar acesso, contemplar quem necessita, formar pela escola. Ao sentirem-se responsáveis pela inclusão dos alunos na sociedade, seja participando das atividades do programa, seja frequentando salas de cinema nos centros comerciais onde nem sempre são bem-vindos, os professores demonstram sentir pesar pela carência dos alunos. É trágico emocionar-se com coisas ruins, mas, por outro lado, evidencia uma vez mais a relação estética que se estabelece nas rotinas escolares a partir do convívio diário com os estudantes. Daniela questiona a posição do professor enquanto responsável pelos alunos e conta que teve de rever a forma como conduzia suas aulas de geografia:

---

<sup>212</sup> Ibidem.

<sup>213</sup> REI LEÃO. Direção: Jon Favreau. Produção: Jon Favreau, Karen Gilchrist e Jeffrey Silver. Estados Unidos, 2019.

<sup>214</sup> Entrevista concedida por FARIAS, Mateus. Entrevista III [jan. 2020]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2020. 1 arquivo.mp3 (55 min).

Vir ao cinema é diferente de eu trabalhar cinema na escola. É diferente de eu trabalhar cinema aqui, numa sala de cinema, num ambiente diferente de lá, onde eles são donos do território. Aqui eles não são. Aquele território é deles, a gente mal e mal entra... mas o território da escola é deles, são eles que conduzem. A gente sabe disso. O quanto tu tenta direcionar e eles são resistentes a várias coisas. Então nisso tu tem que entrar na onda deles, e essa questão do fazer cinema eu tive que pensar.<sup>215</sup>

Percebi abertura e sensibilidade nos seis professores, mas, com certeza, a professora Daniela foi a que mais colaborou para a compreensão da relação cinema e educação. Enxergar a geografia como “outra coisa”, conforme propõe Daniela, é se utilizar da alteridade para ensinar aos alunos sobre questões de espaço e, conseqüentemente, sobre seu lugar no mundo. Além da participação no PAA, a pesquisa de doutorado da professora no campo da educação contribuiu para a reflexão sobre suas atividades:

Pensar a geografia e pensar o cinema. Bah, eu acho que mudou completamente minha visão de ver o mundo, de ver a geografia, de ver minha sala de aula, de ver o que poderia ser geografia e que fazer o cinema também é geografia, pensar que a geografia pode ser outras coisas. Outras coisas mais... eu acho que foi muito enriquecedor e continua sendo porque eu não vou (parar), só estudar mais e mais.

Através do cinema, a professora percebeu que a sua área era apenas uma forma de ver as coisas e mostrou abertura para enxergar além do seu campo. Vimos, pelos relatos compartilhados até aqui, que o exercício criado por ela em busca da compreensão do espaço foi muito inventivo. O acontecimento, nesse caso, é resultado da experiência e do discernimento dos estudantes que, junto da professora, percebem-se como habitantes de um mesmo planeta representado pela escola, em que pese a distância social. A inquietação pelo conhecimento e a busca por formação constante também foram notadas na professora Luana:

É outro repertório. Então, todas as formações que eu fiz com certeza eram uma história do cinema. Eu tava me lembrando de outro, Cinema e Educação, foi um curso bem longo que tinha uma parceria com UFRGS aqui do projeto com a Faculdade de Educação. E foi fantástico também, pois éramos todos professores da rede municipal e cada encontro era alguém diferente relacionado à área de cinema, cada um trazendo a sua visão. Então isso é pra tua vida, né. Os filhos. Tu vai começar a transmitir isso pra outras pessoas. Não só pros teus alunos, é uma coisa pra tua vida. O amor à arte. Porque o cinema é aquela arte que engloba literatura, história, fotografia.<sup>216</sup>

---

<sup>215</sup> Entrevista concedida por FONTES, Daniela. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

<sup>216</sup> Entrevista concedida por VIEIRA, Luana. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do

No relato de Luana, é possível perceber a figura do professor *passador*, definido por Bergala como aquele que contamina e transmite seu entusiasmo por meio da doação das próprias paixões aos estudantes. Com uma visão semelhante, é possível observar na conversa com Daniela a pretensão de seguir estudando e preparando-se para também transmitir aos alunos seus conhecimentos e, por sua vez, aprender com eles. Embora já no fim da carreira, Luana tem muito em comum com Daniela. As duas não se conheciam e conformaram a primeira dupla entrevistada. A sintonia entre elas não foi imediata; porém, à medida que Daniela contava empolgadamente suas experiências, a professora licenciada lembrou com muita nostalgia as formações que fez (dentro e fora do PAA), assim como as sessões de curtas no cineclube pelas quais tem tanto apreço.

A transmissão do entusiasmo de uma contagiou a outra. Percebi que o respeito foi mútuo e que talvez Luana tenha visto em Daniela aquela professora que foi há alguns anos. Luana tem filhos, Daniela o doutorado. Nas entrevistas, as duas relatam reconhecimento vindo dos pais e alunos pela sua dedicação em tornar realidade o projeto de fazer cinema. Luana está de saída e Daniela também, pois no próximo ano começa a lecionar em uma universidade no Rio de Janeiro.

A percepção de que a participação nas atividades do PAA preenche lacunas das quais os alunos são carentes está presente nas falas de Mateus e de Marina, mas foi reconhecida por todos os professores nas demais conversas. Os desafios para quem trabalha com jovens também se misturam aos anseios típicos da faixa etária de quem ainda está buscando entender a si como indivíduo. A professora Andreia relata suas impressões sobre uma das sessões que frequentou com seus alunos adolescentes:

Eles conversaram bastante, falaram, deram opiniões sobre o que acharam, do que gostaram... mas alguns eu fico com pena porque tem muitos que não aproveitam e que nem se dão a chance de aproveitar um projeto como esse porque eles não têm noção do que isso significa.<sup>217</sup>

---

Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

<sup>217</sup> Entrevista concedida por SOARES, Andreia. Entrevista III [jan. 2020]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2020. 1 arquivo.mp3 (55 min).

Na fala da Andreia, ela demonstra tristeza ao notar que nem todos os alunos reconhecem na ação algo positivo. Não significa que não exista nesses alunos a abertura à experiência, mas estão bloqueados por dificuldades externas. É necessário haver persistência nesses casos. A professora sempre utilizou filmes em aula, mas só começou a frequentar o PAA em 2018. Assim como ela, os professores não tiveram em suas formações acesso a orientações específicas em relação ao uso do filme em sala de aula e não estariam envolvidos se não fosse por acreditarem que o contato com o cinema contribui para o desenvolvimento crítico e sensível dos alunos.

Pelos trechos, é possível perceber nesses seis professores que há entusiasmo e determinação em participar das atividades do PAA, mesmo que esse envolvimento exija uma organização que extrapole a rotina escolar. Além disso, notei que os professores são muito solitários na realização das atividades. Claramente, é um interesse que parte do indivíduo, e não da escola enquanto organização, o que denota um engajamento nesses professores que lidam com tantas burocracias em prol da participação no programa cujo objetivo é alfabetizar audiovisualmente os alunos, mas também sensibilizar. A abertura estética é uma predisposição ao desconhecido e, como uma locomotiva, vai empurrando-nos ao longo de toda a vida desde o nascimento. De forma circular, uma experiência leva a outra, e não se sabe se os acontecimentos são a origem ou o fim.

Em seu depoimento, Karen diz estar sempre procurando espaços fora da escola que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos, enquanto Daniela confessa que sempre gostou de fazer coisas diferentes e que procurou o programa porque tinha vontade e curiosidade de fazer um trabalho diferenciado com os estudantes. Com suas diferentes angústias e pontos de vistas, todos os professores demonstram abertura estética nos relatos sobre a sua forma de ser professor. No entanto, não é possível concluir se tal movimento estaria diretamente relacionado às atividades realizadas pelo PAA visto que até mesmo a decisão por participar do programa partiu da vontade própria dos professores, muitas vezes externa à escola. Com uma atitude interessada, os professores comovem-se com o resultado efetivo da sua participação na vida dos alunos e, conseqüentemente, são afetados sensivelmente por essa experiência que vai

muito além da simples exibição de um filme em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve seu início em 2018, ano em que o Programa de Alfabetização Audiovisual completou dez anos de existência. Motivada pelos meus questionamentos a respeito da possibilidade de ampliação do repertório dos meus alunos de cinema acrescidos à percepção de que, assim como eles, os professores participantes do PAA eram também carentes de formação, mergulhei no universo da experiência estética e das possibilidades do uso dos filmes em sala de aula.

Assumindo o cinema como ferramenta capaz de aguçar sentidos e buscando por respostas sobre a possibilidade de abertura ao novo na idade adulta, ao estudar a experiência dos professores no programa, meu objetivo, com esta pesquisa, foi identificar os efeitos da sua participação: as principais mudanças nas práticas pedagógicas e os eventuais deslocamentos nas sensibilidades a partir dessas experiências.

Em analogia com o cinema, o resultado da pesquisa é um capítulo que se desenrola como um *travelling*<sup>218</sup> sobre o plano das experiências, com o PAA entremeado ao plano das práticas pedagógicas dos entrevistados. A partir dos relatos, foi possível encontrar algumas respostas sobre as mudanças em suas trajetórias pedagógicas e, especialmente, perceber, nos detalhes e nuances dos depoimentos, pistas de efeitos sensíveis nos deslocamentos e na percepção de uma abertura estética por partes desses professores.

Durante muito tempo, acreditei que o problema era a falta de acesso a filmes de qualidade, o (mau) gosto que impera no circuito comercial ou a impossibilidade de ver obras na sala escura em situação privilegiada. No entanto, ao relacionar os campos cinema e educação, fazendo uma retrospectiva do cinema educativo no Brasil, entendi que o filme tem como pressuposto divertir e ensinar, que qualquer filme pode ser educativo, uma vez que a relação que se estabelece com o espectador que é educativa. Tal relação independe do conteúdo proposto pelo professor, pois ocorre com base nas singularidades do

---

<sup>218</sup>*Travelling*, na terminologia de cinema e audiovisual, é todo movimento em que a câmera desloca-se no espaço – em oposição aos movimentos de panorâmica, nos quais a câmera apenas gira sobre o próprio eixo, sem se deslocar.

indivíduo que assiste. A questão da alteridade anunciava-se timidamente, como a professora Luana me recordou: “Colocar a questão essa do teu lugar no mundo, quem tu é, onde tu vive... e o curta e os filmes servem pra esse espelhamento. Não sou só eu que estou sofrendo isso”.<sup>219</sup>

A interpretação de quem assiste varia de acordo com suas vivências, assim como o cineasta realiza o filme do seu ponto de vista, afastando a ideia de uma possível imparcialidade nas obras cinematográficas. Novos olhares sobre determinado tema, estranhamento ou até mesmo reflexão a partir dos sentimentos e das emoções que uma história contada pela narrativa fílmica produz no espectador, seja documentário ou ficção. O professor que proporciona aos alunos a experiência de assistir a um filme, a partir da mediação, dá a ver o que não se conhece, traz à luz o que não é visto. É essa máquina do pensamento que, quando do encontro com o cinema, ilumina-se (compreende, entende) confere ao professor a tarefa de formar sensível e criticamente o aluno. Sendo assim, o potencial de abordagens do uso do filme em sala de aula vai muito além da questão temática ou ilustrativa.

Com o avanço das tecnologias, a popularização da televisão, o surgimento dos DVDs e, mais recentemente, da internet, o aluno pode assistir a conteúdos de qualquer lugar. Nesse contexto, lança-se mais um desafio ao professor, que agora deve atrair a atenção dos alunos exibindo obras indisponíveis no circuito comercial, com o objetivo escolar de *dar a ver* ao que não é facilmente encontrado. A escolha das obras e a capacidade de mediação são tarefas desse professor, assim como os participantes desta pesquisa relataram: apesar da formação em pedagogia ou licenciatura em suas diferentes áreas, eles não tiveram contato com métodos de ensino do audiovisual durante a sua formação, o que veio a ocorrer somente após a participação no PAA.

O Programa de Alfabetização Audiovisual é oriundo de uma política pública generalista, voltada às escolas da cidade de Porto Alegre, cuja proposta baseia-se em três eixos: acesso, reflexão e produção. Ele opera como disparador no despertar do interesse pelo cinema. Daí o grande desafio do programa, que visa a problematizar questões, constituir proposições e traçar

---

<sup>219</sup> Entrevista concedida por VIEIRA, Luana. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

percursos para que a escola também se utilize do audiovisual para compartilhar conhecimentos e formar cidadãos críticos.

No Brasil, o PAA não é o único projeto com essas características. Ao analisar ações semelhantes, percebi que a proposta com base nos três eixos torna-o bastante completo, especialmente se levarmos em conta o foco na participação dos professores, além dos estudantes. Conforme Fresquet, “já foram 700 professores e mais de 80 mil estudantes contemplados pelas diferentes ações do PAA” (FRESQUET, 2018, p. 35).<sup>220</sup> Nas atividades voltadas aos que ensinam, os docentes atuam como alunos e conseguem colocar-se no lugar dos seus, experimentando os prazeres e os temores causados pelas novas descobertas.

Em relação ao principal evento do programa, o Festival Escolar de Cinema, a programação é composta por curtas e longas, entre eles preferencialmente obras nacionais pouco conhecidas do público, obras que dialoguem com a faixa etária dos alunos e outras temáticas pré-estabelecidas pela coordenação. Dentre as demais atividades oferecidas, destaco as sessões preparatórias, das quais participam professores e membros da organização, sendo que a escuta da apreciação das ações pela ótica do professor tem sido o fio condutor para o aprimoramento das ações.

Reconhecendo a importância do docente nesse processo, o programa realizou em 2018 o III Seminário Internacional de Educação e Cinema, com o subtítulo Luz na Docência. “O evento objetivou valorizar o trabalho dos educadores que se engajam na função de manter vivo o lugar do cinema na escola, explorando seus atravessamentos na formação de estudantes, na prática docente e na estrutura escolar” (SANTOS, LAZZARETI e COSTA, 2018, p. 16).<sup>221</sup>

Foi a partir do desejo de incentivar a criação de repertório cinematográfico que o PAA estabeleceu-se como importante ação formadora para alunos e professores do ensino público carentes de experiências culturais

---

<sup>220</sup> FRESQUET, Adriana. Uma pesquisa de avaliação como cartografia: um abecedário do 10º ano. In: SANTOS, Maria Angélica; LAZZARETI, Angelene; COSTA, Juliana Vieira (orgs.). *Escritos de alfabetização audiovisual: luz na docência*. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018.

<sup>221</sup> SANTOS, Maria Angélica; LAZZARETI, Angelene; COSTA, Juliana Vieira (orgs.). *Escritos de alfabetização audiovisual: luz na docência*. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018.

e artísticas dentro e fora da escola. O cinema comercial também possibilita o desenvolvimento estético, mas pouco desafia o espectador, na medida em que é previsível e confortável. A predileção dos alunos por filmes *blockbuster* é facilmente percebida: bem *versus* mal, mocinho *versus* vilão. Essa polarização difere da realidade dos espectadores, pois a vida é muito mais complexa que isso.

Nos filmes, vemos situações que poderiam ser vividas por qualquer um que nos rodeia. O conceito de alteridade age com base na ideia de colocar-se no lugar do outro e, a partir desse deslocamento de posição no tempo e no espaço, mudar de perspectiva, ampliando a capacidade de compreensão do mundo. E não há idade nem tempo ideal para que isso aconteça. Enquanto estivermos vivos, estaremos suscetíveis a esses atravessamentos, que podem ou não deixar marcas.

Além do contato com algo novo, se considerarmos que o PAA possibilitou a muitos alunos e professores a experiência de assistir a filmes em uma sala de cinema escura pela primeira vez, é provável que, para alguns, essas experiências tenham representado *acontecimentos*. Um acontecimento abala o sujeito, afetando-o, ampliando e apurando seu olhar em termos humanos e profissionais, consistindo em um processo de subjetivação a partir da experiência estética.

A experiência é sempre singular. Seu nível de afecção e engajamento depende do que constitui cada um. Nem sempre uma obra causará o mesmo impacto em todas as pessoas, pois o cinema funciona com base no conceito de identificação, e seu reconhecimento é sempre imprevisível. O que muitas vezes causa incômodo e desconforto contribui para a ideia do filme como ferramenta formativa, uma vez que legitima outras formas de conhecimento para além do que é ensinado nas salas de aula.

Retomo Larrosa, que afirma que “a experiência é um talvez. Ou, o que é o mesmo, a experiência é livre, é o lugar da liberdade (LARROSA, 2011, p. 19)”.<sup>222</sup> E, para alcançar esse lugar sem respostas que é a abertura estética,

---

<sup>222</sup> LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

involuntária, mas que pode ser estimulada pelo acontecimento do filme, é muito importante que o professor se arrisque – enquanto sujeito e educador –, entendendo que, a partir destas experiências, é possível colaborar para uma formação mais completa de seus alunos e de si mesmo.

No entanto, algo estava encoberto e não havia sido percebido até então, que são os acontecimentos além do filme, como aqueles que ocorrem no caminho até a Cinemateca, onde sucede a maior parte das atividades do PAA: a euforia causada pelo contato com estudantes de outras escolas, o arrepio causado pelo frio do ar-condicionado do ônibus fretado, a contemplação do trajeto em direção ao centro da cidade.

A estética, considerada do ponto de vista do prosaico, difere do estudo do belo, pois, em vez de focar no objeto, assume que nenhuma coisa é estética, nem sequer as obras de arte ou as coisas belas, já que a sensibilidade (estesia) está nos sujeitos. A proposta de Mandoki desloca o conceito de estética tradicional focada na arte, que aborda os efeitos estéticos das práticas sociais, para o estudo dos efeitos sociais das práticas estéticas. Portanto, o cineasta artista expressa esteticamente uma visão sensível sobre a vida através do filme, assim como o homem comum objetiva uma visão estética sobre a vida através da sua forma de viver.

Em 2020, os tempos são outros: uma pandemia causada pelo vírus Covid-19 impactou o mundo, e finalizo essa dissertação em quarentena, sem acesso às salas de cinema, sem ver meus alunos fisicamente ao longo de todo o semestre. Por sorte, pude encontrar pessoalmente os seis professores que doaram seu tempo a esta pesquisa. Naquela época (que agora parece tão distante), consegui entrar nas escolas, conhecer seus locais de trabalho e reunir-me cara a cara com eles.

A experiência de esperar a grade ser destrancada para entrar nas escolas e passar para dentro dos seus muros, descobrindo um mundo distante do meu, foi para mim um acontecimento. Eu me senti deslocada, pois não esperava encontrar, na sala de aula do professor Mateus, um aparelho de televisão gradeado (que me remete à imagem do ator Rodrigo Santoro, o protagonista de *Bicho de Sete Cabeças*, mencionada no Capítulo 3). Nos

corredores da escola onde lecionam Marina e Karen, eu me comovi com a exposição de literatura que coloria as tristes paredes cor de cinza de um prédio localizado em um bairro periférico da cidade. No Capitólio, ao falar sobre filmes em um espaço onde o cinema é cultuado por seus frequentadores, no qual tantos estudantes e professores participaram das atividades do PAA, percebi que, até então, eu não tinha ideia do que era estar no lugar desses professores. Ao me deslocar, pude compreender melhor o deslocamento nos outros.

No capítulo intitulado “Alguns efeitos da experiência”, os professores assumiram o protagonismo e, a partir da apreciação das conversas, foram mapeadas as mudanças em suas trajetórias pedagógicas e observados eventuais deslocamentos na sensibilidade, assim como a percepção de uma abertura estética em suas ações. A análise dos planejamentos de aula foi feita com base nos relatos dos próprios professores, pois não existem documentos físicos disponíveis para comprovar as mudanças. A escolha pela categorização das abordagens (debate temático, crítica cultural, cineclubista e evento e da produção)<sup>223</sup> não pretendia engessar as práticas, mas sim compreender como eram realizadas antes e depois do PAA.

Para esses professores, a participação no programa foi decisiva na disposição de experimentar outras formas de uso do cinema em sala de aula que, até então, era utilizada majoritariamente como ferramenta ilustrativa. A abordagem do debate temático foi aprimorada, sessões evento foram organizadas, cineclubes planejados, assim como a abordagem da crítica cultural foi utilizada em situações específicas. Replanejar exigiu dos professores um deslocamento das suas zonas de conforto, especialmente em relação à produção, algo que sempre vi com muita desconfiança. Porém, ao cruzar os pátios das escolas e desejar que os alunos conquistassem autonomia e protagonismo através da produção cinematográfica, entendi que a prática do audiovisual é uma possibilidade real e válida. Eu me vi sensibilizada e solidária aos objetivos dos professores. Sobre isso, a professora Daniela contribui:

O que a gente transforma lá, de plantar sonhos nessas crianças de ser cineastas um dia. “Eu vou poder ser um dia cineasta, não vou precisar

---

<sup>223</sup> COSTA, Juliana Vieira. *Exibição de filmes em contexto escolar: entre o Programa de Alfabetização Audiovisual e a sala de aula*. 2017. 259f. Dissertação de Mestrado (Faculdade de Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

trabalhar no mercadinho. Eu gosto tanto de filmes”. Tem alunos lá muito bons. Eles assistem filmes, mesmo pirata, e têm toda uma noção de quebra de roteiro, não linear. Ele que teve a ideia de ser no final colocado no início, tudo vendo filmes em casa, piratas. Filmes de terror que ele gosta. Ele poder sonhar que ao menos sabe fazer filmes, que não precisa ser só igual ao meu pai ou me envolver em outras coisas. É claro que tem os que a gente vai resgatando por questões de afetividade. A vida deles é meio condenada por uma questão de pais, avós, ambiente, o todo. Mas eu acho que a gente consegue resgatar e plantar muita coisa boa.<sup>224</sup>

A produção fílmica – como ferramenta que pode ser utilizada para resolver conflitos internos, trabalhar a questão do grupo e colocar a comunidade em destaque – exige um envolvimento enorme dos docentes, mas pode fazer a diferença na vida desses estudantes. Além disso, atrai de forma lúdica os alunos menos interessados, é física e exige movimento, independentemente da concorrência negativa que possa causar quando existe qualquer tipo de premiação. Sendo assim, a produção é extremamente importante para o desenvolvimento da cultura cinematográfica dos estudantes. O professor Mateus completa:

Fazendo esses exercícios, eles conseguem ressignificar e revalorizar a maneira como lidam com os filmes que passam, mesmo os comerciais. Tem muita coisa que dá pra puxar dessa vivência. “Bom vocês querem fazer um filme?”, “Queremos!”, “Sobre o que nós faremos o filme? O que é importante pra vocês falarem?”.<sup>225</sup>

Não há como saber se o acontecimento antecede a experiência ou se ele só ocorre após. Retomando as conversas, notei que a predisposição ao novo sempre esteve presente nos docentes, mas por serem leigos na área acabavam por retrair suas intenções. O PAA talvez não seja o único responsável pelas mudanças e deslocamentos em suas sensibilidades, mas, sem dúvida, colabora bastante, já que ofereceu a eles novas possibilidades.

Em relação à abertura estética, com a qual tanto me preocupei e que disparou o início desta pesquisa, percebi por Mandoki que é condição da vida a abertura. Às vezes, estará escondida nos olhares quietos dos jovens tímidos, mas sempre desperta nas atividades dos professores que, sensibilizados pelo contato com seus alunos, vivem em constante deslocamento. E, ao se

---

<sup>224</sup> Entrevista concedida por FONTES, Daniela. Entrevista I [dez. 2019]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2019. 1 arquivo.mp3 (72 min).

<sup>225</sup> Entrevista concedida por FARIAS, Mateus. Entrevista III [jan. 2020]. Entrevistadora: Jessica do Vale Luz. Porto Alegre, 2020. 1 arquivo.mp3 (55 min).

professoralizar, “contribui(em) para a subjetivação de outros sujeitos (PEREIRA, 2010, p. 2)”.<sup>226</sup> Quando Bergala e Daney referiram-se a um lote de partida na infância perdido, não levaram em conta que o ser humano pode sempre (re)começar, já que nunca é tarde para se sensibilizar.

E os meus alunos? Ora, entendi que eles estão no lugar certo, visto que cabe a nós, professores, orientá-los na abertura às novas experiências cinematográficas. Talvez a plataforma Netflix ou o Oscar tenham funcionado como motivadores (ou seriam acontecimentos?) para que buscassem essa formação profissional. Assim como os professores participantes do PAA, que se apoiaram nas atividades do programa para rever suas trajetórias docentes e consolidar sua abertura estética, os jovens adultos que decidem estudar cinema também precisam da orientação de docentes que transmitirão suas paixões e, nessa troca, contribuirão para a subjetivação dos outros e de si mesmos.

Ao observar as atividades do programa, responsável por atender mais de uma centena de escolas na cidade de Porto Alegre, concluí que a relação causa e consequência é dúbia: apesar dos seus méritos, o PAA é um programa oriundo de uma política pública generalista, que busca atender um grande grupo, resolvendo uma demanda geral, que é a frágil presença do cinema na educação escolar. Além do reconhecimento do seu valor para a sociedade, as entrevistas revelaram ainda o descontentamento com as limitações das atividades que, conforme sugerido por alguns professores, poderiam acontecer com mais frequência, poderiam ocorrer dentro das escolas ou poderiam exibir filmes nos bairros distantes, aumentando seu alcance e sua abrangência.

Ao completar uma década, muita coisa poderia ser revista no PAA. No “novo normal”, imposto pela pandemia, temos de aprender a lidar com as novas práticas educativas; professores e alunos familiarizam-se pouco a pouco com os recursos tecnológicos, como também com as diferentes formas de ensinar e aprender no mundo digital. Assim como eles, o programa terá de se reinventar, uma vez que, no momento, as salas de projeção estão fechadas, sem previsão para reabrir, e os protocolos de filmagem dificultam a experiência da produção

---

<sup>226</sup> PEREIRA, Marcos Villela. Educação e arte: a consolidação de um campo interminável. *Revista Ibero-Americana de Educação*, n. 52, monográfico "Educación Artística", jan./abr. 2010.

devido à necessidade do distanciamento social. Ser professor é estar predisposto ao inesperado e, assim, deixamos em aberto esse novo desafio aos difusores do conhecimento, aliados na busca de uma nova configuração para uma educação de qualidade – de preferência apoiada pelo uso do filme, mesmo que de forma virtual.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Lúcia de Faria; GRAMMONT, Maria Jaqueline; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. “Me ajuda a olhar!”: o cinema na formação de professores(as). *Educação em Foco*, Belo Horizonte, ano 17, n. 24, p. 123-143, dez. 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica. *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Barcelona: Laertes Ediciones, 2007.

COSTA, Juliana Vieira. *Exibição de filmes em contexto escolar: entre o Programa de Alfabetização Audiovisual e a sala de aula*. 2017. 259f. Dissertação de Mestrado (Faculdade de Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 2010.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari. *Por toda a parte: volume único*. São Paulo: FTD, 2013.

FRENDA, Perla. *Arte em interação*. São Paulo: IBEP, 2013.

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

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

MANDOKI, Katya. *Prosaica uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México: Siglo XXI Editores, 2008.

MIGLIORIN, Cezar. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. 1.ed. Rio de Janeiro: Editora Azougue, 2015.

MONCAIO, André. *Humberto Mauro e a construção estética da imagem nos filmes do período do INCE*. Disponível em: <<http://www.mnemocine.com.br/aruanda/hmauroamoncaio.htm>>. Acesso em: 20 set. 2018.

MORETTIN, Eduardo Victorio. Cinema educativo: uma abordagem histórica. *Revista Comunicação e Educação*, São Paulo, p.13-19, 1995.

MURCIA, Victor Manuel Rodriguez (org.). *El cine como posibilidad de pensamiento desde la pedagogía: una mirada a la formación de maestros*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; CIUP, 2014.

PEREIRA, Marcos Villela. Educação e arte: a consolidação de um campo interminável. *Revista Ibero-Americana de Educação*, n. 52, monográfico "Educación Artística", jan./abr. 2010.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1, p. 183-195, jan./abr. 2012.

PILLAR, Analice Dutra (org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PORCHER, Louis. *Educação artística: luxo ou necessidade*. São Paulo: Summus, 1982.

RANCIÈRE, Jacques. *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial, 2010.

SANTOS, Maria Angélica; LAZZARETI, Angelene; COSTA, Juliana Vieira (orgs.). *Escritos de alfabetização audiovisual: luz na docência*. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018.

SERRA, María Silvia. *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo, 2011.

SOUZA, Albano Goes; LINHARES, Ronaldo Nunes; MENDONÇA, Edson Victor Lima. Luz, câmera e educação: a pedagogia do cinema na formação de professores. *Científicas – Educação*, Aracaju, v. 1, n. 1, p. 9-20, 2012.

VARELA, Noêmia. Criatividade na escola e formação do professor. In: FRANGE, Lucimar Bello. *Noêmia Varela e a arte*. Belo Horizonte: C/Arte, 2001.

ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

## APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A pesquisadora Jessica do Vale Luz, sob orientação do Professor Dr. Marcos Villela Pereira, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, desenvolve atualmente uma pesquisa intitulada *Dez anos do Programa de Alfabetização Audiovisual: o que dizem os professores participantes sobre os efeitos e deslocamentos provocados pelo programa.* Para que este estudo se realize, é necessário a sua participação através de alguns encontros e conversas que serão guiadas por um roteiro, que poderão ser gravados ou não, de acordo com o seu consentimento.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

A pesquisadora assume o compromisso de manter sigilo sobre a sua identidade. Isso inclui a não utilização de iniciais, números de registros em instituições ou outras formas de cadastro.

Solicita-se ainda autorização para o uso desta colaboração em outras produções acadêmicas derivadas desta pesquisa e tese resultante. Nesse caso, as condições de sigilo serão novamente observadas.

A pesquisadora compromete-se a esclarecer, devida e adequadamente, qualquer dúvida ou questionamento que você venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa eu, \_\_\_\_\_

concordo em participar desta pesquisa e com os termos deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Concordo com a gravação da entrevista: ( ) sim - ( ) não

Assinatura do(a) colaborador(a): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_