

É possível ensinar a fazer filmes sem saber?... aprendizagens compartilhadas na produção de narrativas audiovisuais

Is it possible teaching to make movies without know how?... shared learnings in audiovisual narrative realization

¿Es posible enseñar a hacer cine sin saberlo?... Aprendizajes compartidos en la producción de narrativas audiovisuales

Alice Fátima Martins  

Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO - Brasil

profalice2fm@ufg.br

Resumo

A inclusão da produção de audiovisual na educação escolar tem como principais desafios a falta de equipamentos e a pouca familiaridade, por parte de docentes, com as várias etapas de realização. Porém, o que parece um obstáculo pode se tornar um projeto de aprendizagens compartilhadas. Neste artigo, com base em pesquisas no campo de cinema e educação, serão discutidas tais possibilidades, no âmbito da educação básica.

Palavras-chave: cinema; educação; produção de narrativas; aprendizagens compartilhadas.

Abstract

The main challenges of including audiovisual production in school education are the lack of equipment and the lack of familiarity by the teachers with the various stages of movies production. But what seems to be an obstacle may become a project of shared learning. In this article, based on research in the field of cinema and education, such possibilities will be thought within the scope of basic education.

Keywords: movie; education; production of narratives; shared learning.

Resumen

La inclusión de la producción audiovisual en la educación escolar tiene como principal desafío la falta de equipo y la falta de familiaridad, por parte de los docentes, con las

diversas etapas de realización. Pero lo que parece un obstáculo puede convertirse en un proyecto de aprendizaje compartido. En este artículo, basado en investigaciones en el campo del cine y la educación, se discutirán tales posibilidades en el contexto de la educación básica.

Palabras-Clave: cine; educación; producción de narrativas; aprendizaje compartido.

Uma breve panorâmica inicial

Neste artigo, a adoção do termo audiovisual não tem a intenção de entrar nas discussões que se esforçam por demarcar territórios do cinema e de outros campos contíguos. Ao contrário disso, o que está em questão é a possibilidade de se contarem histórias, de se produzirem narrativas com imagens em movimento e sonorizadas, tendo em vista a pluralidade disponível de formatos e modos de veiculação. Indo um pouco além, a proposta é pensar tal possibilidade nas instituições escolares formais voltadas para a educação básica.

Apoia-se, para tanto, no antanho desejo humano de projetar imagens animadas. Os esforços para realizá-lo resultaram, em diferentes tempos e contextos culturais, em experiências as mais diversas, desde aquelas de natureza científica, aos espetáculos artísticos, de magia e prestidigitação, a toda sorte de entretenimentos e mídias comunicacionais.

Apresentações com teatro de sombras no Oriente e projeções com lanterna mágica na Europa do século XVII reuniam públicos encantados com os efeitos produzidos e as histórias narradas. Registros diversos apontam que, na primeira sessão pública de projeção do cinematógrafo, sob a regência dos irmãos Auguste e Louis Lumière, a reação do público ante a visão da chegada do trem à estação, avançando em sua direção, foi do assombro à euforia (Toulet, 1988).

Ora, o assombro, a admiração, o espanto constituem a condição para, segundo Aristóteles (2002), a construção do pensamento filosófico ou, ainda, da construção de conhecimento. Nos termos do pensamento aristotélico, a experiência sensível com o mundo, traduzida na palavra *aisthesis*, é a faculdade de notar, perceber o meio em que se encontra. Esse contato provoca o espanto diante do não-sabido. O espanto inquieta, provoca a curiosidade, a pergunta, no percurso que pode levar à possibilidade de perguntar e de conhecer.

Talvez seja o caso, portanto, de considerar que o espanto causado pelas imagens em movimento, o potencial de que tal estado é portador, propicia a construção de aprendizagens significativas: se pode aprender sobre as imagens, sobre o estar no mundo, a partir da mediação propiciada pelas imagens.

Nesses termos, desde os pré-cinemas, passando pelas projeções do cinematógrafo e outros equipamentos seus contemporâneos, à multiplicidade de mídias resultantes da tecnologia digital, não há dúvidas a respeito das possibilidades educativas das narrativas articuladas pelo audiovisual. Tais possibilidades compreendem os projetos das instituições escolares regulares, mas também se estendem a outros contextos, alcançando os quotidianos atravessados por tais narrativas a partir das redes de comunicação.

Memórias do espanto na relação com o cinema

Sentado em uma das cadeiras organizadas na pequena sala de cinema que ele criou, Seu Zagati se emocionava enquanto relatava as impressões gravadas na memória sobre a sua primeira ida a uma sala de cinema. Quantas décadas depois, a fala do narrador ainda tinha as marcas do espanto experimentado naquele primeiro encontro (Martins, 2013). Aos cinco anos de idade, foi levado pela irmã para assistir a um filme de *cowboy*. A sala escura, a luz do projetor saindo da cabine de projeção, as imagens projetadas sobre o telão na parede oposta e a imersão na história contada propiciaram à criança uma experiência de espanto e admiração que não se perdeu no tempo. Ao contrário, marcou escolhas em sua trajetória de vida:

Eu trabalhei com um pouco de tudo nessa vida. Fui servente de pedreiro, ajudante de trabalho em indústria, borracheiro, montador de acumulador de energia elétrica, baterias. Mas, em 1990, eu fiquei desempregado. Então, eu comecei a trabalhar catando papel. Foi aí que eu realizei meu sonho, o sonho que eu tinha desde quando eu fui ao cinema pela primeira vez. (Martins, Bamberg, 2017, p. 240)



Figura 1 - J. Bamberg. Fachada do Mini Cine Tupy, na periferia de Taboão da Serra, em São Paulo. 2009. Fotografia digital. Acervo pessoal.

Em outras palavras, a experiência vivida na sala de cinema aos cinco anos foi de tal intensidade que reverberou durante sua vida adulta, vindo a resultar na criação do Mini Cine Tupy, na periferia de Taboão da Serra, em São Paulo. Naquele espaço, ele recebia estudantes e docentes de escolas públicas, públicos diversos que não tinham acesso às salas regulares de cinema, além de muitos grupos ligados a atividades culturais e a cooperativa de catadores de sucata da qual ele fazia parte (Martins, 2013). As projeções, ali, aconteceram entre as décadas de 1990 e 2000, tendo encerrado os trabalhos no início dos anos 2010.

Relatos como o de seu Zagati não são raros. Ao contrário, são recorrentes. Neles, a experiência de encontro com o cinema ainda na infância é apontada como um marco referencial para escolhas feitas na vida adulta. Tais escolhas não necessariamente levam à atuação profissional no campo do cinema, mas estabelecem alguma forma de diálogo, direto ou indireto, com o campo do audiovisual.

Entre assistir a filmes e contar suas próprias histórias por meio do audiovisual

As relações com o cinema propiciam aprendizagens diversas e significativas, em trânsitos transdisciplinares, estendendo-se além da própria noção de disciplina, em direção às dinâmicas todas envolvidas em ser e estar no mundo.

Assistir a filmes: sem dúvida, a experiência com o audiovisual por meio da interlocução com as narrativas produzidas é o carro-chefe da aproximação mais efetiva entre o cinema e a educação, especialmente a educação formal. Em outras palavras, o cinema chegou às instituições escolares, primeiramente, por meio de filmes realizados com essa finalidade.

No Brasil, o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) foi criado em 1936, com o objetivo específico de produzir filmes destinados aos projetos educativos. Tendo funcionado por três décadas, o instituto produziu cerca de 400 filmes, sendo que mais de 350 desses títulos foram dirigidos por Humberto Mauro. Todos dentro de um projeto de educação e formação de uma identidade nacional, a exemplo do filme *O descobrimento do Brasil*, de 1937 (figura 2). Destaca-se, ainda, que um dos objetivos educativos do INCE era também a formação de profissionais que pudessem atuar na realização cinematográfica.



Figura 2 - Humberto Mauro. Frame do filme *O descobrimento do Brasil* (1937), em que o diretor busca reproduzir a pintura Victor Meirelles intitulada *Primeira Missa no Brasil*, concluída em 1861. Fonte: arquivo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RibyK1dK1U>. Cena localizada aos 54min34s do filme.

Assim, quando se têm em conta as relações entre cinema e educação, a possibilidade primeira está na realização e projeção de filmes com perfil educativo, em sala de aula, ou na organização de cineclubes, e finalmente na visita programada a salas de cinema. Quanto à programação, geralmente escolhem-se os filmes de acordo com os conteúdos escolares. Tal escolha pode ter em vista filmes específicos para contextos escolares - os didáticos - documentários ou inspirados em fatos históricos. Raramente incluem-se filmes de ficção, fantasia ou mesmo ficção científica. Quando são incluídos estes últimos, em geral são tratados como entretenimento, sem se ter em conta seu potencial de construção de aprendizagens.

E quanto a se considerarem as possibilidades de realização fílmica nas instituições escolares, especialmente as voltadas para a educação básica, incluindo o ensino fundamental? Efetivamente, no final do século XIX, e mesmo até as últimas décadas do século XX, a aquisição de equipamentos, sua operação, bem como os processos de edição implicavam em custos muito altos, inacessíveis para a maior parte da população. No entanto, com a popularização dos aparatos tecnológicos capazes de capturar conteúdos audiovisuais, e a facilidade de compartilhamento desses conteúdos em plataformas digitais alojadas na rede mundial de computadores, um número cada vez maior de pessoas passou a produzir narrativas a partir de seus quotidianos para veicular em suas redes de relacionamentos. Os jovens, vorazes por aprender a operar com esses equipamentos e suas programações, lançam-se à ventura de contar suas histórias e compartilhar entre amigos e pessoas que passam a integrar suas redes de compartilhamento.

Por outro lado, docentes, em geral, têm menos familiaridade (na mesma proporção que têm menor voracidade) tanto com os aparatos quanto com os processos de captura, edição e veiculação dessas narrativas.

Assim sendo, os desafios apresentados por qualquer proposta de inclusão, nos projetos pedagógicos, das possibilidades de realização de narrativas audiovisuais, mostram-se tão enormes que, no mais das vezes, não chegam a ser considerados.

“Professoras não têm muito jeito para trabalhar com isso...”

A questão da (pouca) familiaridade com os aparatos resulta do entrecruzamento de vários vetores. Dentre esses, destaca-se a questão de gênero: no senso comum, prevalece uma ideia de que as mulheres sejam menos afeitas a operar com equipamentos eletrônicos e outras invenções do que os homens. Ora, essa é uma ideia para ser coloca-

da em discussão. Mas também há de se notar que, na escola, o número de professoras, especialmente de artes, recorrentemente é maior do que o número de professores. A escassez de mulheres propositoras de atividades de realização audiovisual nas instituições escolares reflete também a escassez de mulheres assinando a direção de filmes, bem como a produção geral e outros lugares de liderança, nas grandes produções e também nas de menor escala.

Assim, quando se constata tais questões no contexto mais amplo da produção e veiculação de produtos audiovisuais, especialmente filmes, é possível estabelecer uma conexão direta com a construção dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres desde sua formação, com especial atenção ao percurso escolar, seja na condição de estudantes, seja no exercício da docência.

Joana Plaza Pinto (2007) argumenta que as noções construídas em torno do que seja o masculino ou o feminino são construções que decorrem de atos de fala organizados normativamente. Nesses termos, pode-se dizer que as identidades de gênero fazem parte das estratégias de regulação dos corpos. Os aspectos linguísticos, os atos de fala fazem parte de tais estratégias. Logo, é nesse contexto que se constroem dinâmicas quotidianas sobre ideias de acordo com as quais, por exemplo, meninas não brincam com engenhocas, meninos sim. E, assim, um número reduzido de mulheres constroem familiaridade com equipamentos e seus programas de funcionamento.

Em relação ao assunto, duas circunstâncias ocorridas em contextos muito distintos podem trazer contribuições importantes para essa discussão.

Cena 1: Nos últimos anos do século XIX, na sede da companhia Gaumont, em Paris, Alice Guy foi contratada para trabalhar como secretária. Sua curiosidade e interesse pela fotografia estendeu-se à engenhoca inventada pelos irmãos Lumière, denominada cinematógrafo. Por isso, depois das jornadas regulares de trabalho, Alice permanecia ainda nos estúdios experimentando o equipamento, tendo realizado o primeiro filme de ficção da história do cinema: “A fada do repolho” (1896). Várias centenas de filmes realizados depois, a própria Alice afirmaria “There is nothing connected with the staging of a motion picture that a woman cannot do as easily as a man, and there is no reason she cannot master every technicality of the art...”¹ (Guy-Blaché, 1914).

1 “Não há nada relacionado à encenação de um filme que uma mulher não possa fazer tão facilmente quanto um homem, e não há razão para que ela não domine todos os detalhes técnicos da arte...”. Tradução livre.

Cena 2: Em um estúdio no Irã, o diretor Mohsen Makhmalbaf opera os equipamentos entre fios, cenários, atores, luzes e toda sorte de recursos utilizados na produção de seus filmes. Entre os equipamentos, a pequena Samira, sua filha de quatro, ou cinco anos, brinca. Aos sete, a pequena já integra o elenco de um dos filmes. Por volta dos doze anos abandona a escola regular, por sentir que ali as oportunidades são desigualmente disponibilizadas para homens e mulheres. Decide dedicar-se a estudar cinema dentro da própria família. Aos dezessete anos, lança o primeiro filme, *A maçã* (1998), com repercussão internacional (*A maçã*, 1998). Nos filmes de Samira Makhmalbaf, a questão da educação é um tema recorrente, que acompanha todos os argumentos nucleadores de suas histórias.

A educação, especialmente a educação formal, pode ganhar outros contornos, tendo-se em vista a questão da atribuição de papéis a homens e mulheres, e também no tocante aos exercícios de se contarem histórias fazendo-se uso de imagens animadas e sonorizadas. Atualmente, contudo, em muitas circunstâncias, os projetos escolares já têm redesenhado esses contornos ou estão buscando por isso, a despeito dos desafios que isso represente.

“A escola não tem equipamentos...”

Um outro fator que pode representar um obstáculo para se pensar a inclusão da realização audiovisual na educação formal está na precária infraestrutura disponível nas escolas, especialmente as da rede pública. No mais das vezes, os laboratórios de informática, quando existem, contam com equipamentos e programas sem manutenção e atualização, além de não serem disponibilizados a todo o corpo docente. O mesmo acontece no tocante a outros equipamentos possíveis e prováveis, principalmente pelas dificuldades recorrentes na aquisição, manutenção, renovação.

Ora, sem equipamentos e programas para a captura, a gravação e a edição e, muitas vezes, sem estrutura para a projeção de material audiovisual, como desenvolver tais projetos?

Os telefones inteligentes, *smartphones*, integram sistemas cada vez mais complexos e capazes não somente de capturar informações das mais diversas naturezas, como também de editar e veicular, por meio de compartilhamentos. Desde que os telefones celulares começaram a ser popularizados, substituídos pelos *smartphones*, o uso

por estudantes desses aparatos em sala de aula é polêmico, tendo motivado a aprovação de legislação específica, proibindo a sua presença em ambientes de aula.

Contudo, no caso do trabalho com audiovisual, eles não só podem ser bem-vindos, como também resolvem uma série de dificuldades quase sempre não superadas pelas gestões escolares. Assim, pode-se considerar que cada estudante com um desses aparatos em mãos é potencialmente uma pessoa que pode gravar, fazer a gestão de arquivos, editar, divulgar o material editado.

Em 2012, os cineastas paraguaios Juan Carlos Maneglia e Tana Schémbori lançaram a obra *7 Cajas*, um filme de suspense e ação (*7 Cajas*, 2012). A narrativa aborda a paixão de um jovem pelos filmes de faroeste. Essa paixão o leva a uma saga, em um mercado no centro da capital paraguaia, para conseguir adquirir um aparelho de telefonia celular equipado com uma câmera que podia filmar. O tempo da história em questão transcorre em meados da década de 2010, quando estavam sendo lançados tais aparelhos. O filme, realizado com baixo orçamento, conquistou plateias na América Latina, aproximando muitos jovens da possibilidade de também atuarem em equipes de produção de filmes.

Em 2021, Maykon Rodrigues dos Anjos, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, desenvolveu em uma escola da rede estadual de educação no Estado de Goiás o projeto *Jovens cineastas*. Para o trabalho de edição, inicialmente, ele propôs emprestar alguns computadores aos grupos de estudantes que participaram do projeto. Entretanto, foi convencido pelos próprios estudantes de realizar todas as etapas da produção e pós-produção fazendo uso dos *smartphones*. As gravações e a edição foram feitas com os aparelhos disponíveis para a utilização cotidiana dos próprios estudantes e docentes da escola.

Assim, contando com equipamentos que fazem parte do uso corrente da comunidade escolar, é possível operar com um conjunto complexo de ferramentas e possibilidades para se contarem histórias com imagens animadas e sonorizadas.

“É que ninguém, aqui, sabe operar câmeras nem editar...”

Depois de se ter em conta que os processos de realização audiovisual não são assunto apenas para meninos, ou para professores, mas também mobilizam as meninas e as professoras, e que não são necessários equipamentos muito além daqueles que já circulam pelas instituições escolares, resta uma dúvida referente à lacuna na formação

docente para os aspectos técnicos, de execução, seja para a operação de câmeras e outros aparatos, seja para o trabalho de edição.

Por mais que pareça desafiadora a construção de autonomia para planejar e executar a captação de cenas, a organização dos arquivos, a articulação das narrativas, a edição, cada etapa envolve aprendizagens que podem ser construídas no processo.

Sobretudo, é importante notar que não há protocolos fechados. Isso quer dizer que, embora se apontem conjuntos normativos quanto à linguagem e aos aspectos técnicos do audiovisual, é sempre possível reinventá-los. Do mesmo modo, mesmo com técnicas e estratégias já estabelecidas, o processo de descoberta para quem está aprendendo implica sempre em um passo inaugural. Esse passo será tão mais potente em aprendizagens quanto mais reverberar nas experiências e experimentações da própria pessoa, independentemente de sua idade.

É nessa direção que aponta o relato de Edneia Sales (2022). Uma senhora, residente na periferia de um centro urbano, trabalha como diarista nos cuidados domésticos de famílias outras que não a sua. Nas pausas entre um dia de trabalho e outro, cuida da própria casa. E tem gosto por isso. Até que resolveu experimentar produzir pequenos vídeos sobre os cuidados com a casa. Passou a veiculá-los em um canal alojado em uma plataforma de compartilhamento de conteúdos digitais. Com o suporte de um sobrinho adolescente, começou a preparar pequenos roteiros. O sobrinho ficou responsável pelas gravações e edição. Rapidamente, ela viu crescer o número de seguidores e a interação com suas postagens. No mesmo passo, o sobrinho se envolveu com outras atividades, dispondo cada vez de menos tempo para desenvolver o trabalho com ela. O filho, então, sugeriu que ela buscasse por tutoriais disponíveis *online*, explicando as técnicas de gravação e edição por meio de programas livres já instalados em seu *smartphone*. Aceito o desafio, ela passou a desvendar os procedimentos, ampliando seu repertório de recursos a cada tentativa, a cada nova edição.

Ela própria observa que não acreditava em sua própria capacidade para realizar seus vídeos em todas as etapas, até a veiculação no canal. Por mais que lhe explicassem os procedimentos, não conseguia memorizar, nem colocar em prática. No entanto, constata ter ganhado autonomia nas tomadas de decisão, nos modos como escolhe contar suas histórias, nos recursos de que pode lançar mão. Nesses termos, em lugar de ter alguém a lhe ensinar como usar certas ferramentas para editar, ela aprendeu os caminhos para aprender aquilo que for sua demanda e para descobrir possibilidades a partir daí.

A experiência de Edneia Sales trata de um percurso de construção de aprendizagens cada vez mais recorrente no contexto das comunicações digitais, entre seus usuários. As instituições escolares precisam se aproximar mais das características desse percurso, buscando compreender suas dinâmicas. Tratam-se das aprendizagens construídas a partir dos processos de experimentação e sistematização da experiência, o que pode ser organizado por meio de projetos. Nesse sentido, é de se perguntar o que se quer fazer, para em seguida planejar como é possível executar o proposto, que aprendizagens são necessárias, e buscar construí-las em processo.

Numa tal perspectiva, a própria noção de erro se modifica, porquanto se entenda como oportunidade de aprendizagem, de revisão do percurso, de constatação dos fatores que, eventualmente, não tenham sido considerados no planejamento ou tenham sido previstos de modo diverso do executado.

Trabalhar a partir de projetos próprios, contando com os recursos disponíveis, antevendo a necessidade de construção de novas aprendizagens: essas podem ser orientações valiosas para se desenvolverem atividades de realização de audiovisual no contexto escolar, nas diversas etapas da educação básica.

Aprender junto para contar histórias de modo colaborativo

No livro *Pedagogia do oprimido* (Freire, 2017), Paulo Freire discute como se organiza um projeto de educação fundado na assimetria de poder entre quem sabe e quem não sabe. O educador argumenta que tal assimetria é fundante para sustentar as desigualdades e injustiças sociais, nas relações entre opressores e oprimidos.

Essa educação, denominada por ele de bancária, tem por objetivo a manutenção das estruturas hierárquicas sociais. A ela deve se contrapor um projeto de educação capaz de problematizar tais estruturas, com vistas à construção de uma sociedade mais crítica e menos opressora, com estruturas mais flexíveis e menos desiguais. A ideia de que os processos de ensinar se concentram na figura de docentes, deflagradas na direção dos grupos de estudantes, estes marcadamente ignorantes em relação ao que devam aprender, advém da primeira concepção de educação (FREIRE, 2017).

Avançando sobre a temática, Paulo Freire propôs uma reflexão sensível sobre os saberes necessários para a promoção de uma educação para a autonomia, no livro *Pedagogia da autonomia* (Freire, 2002). Ele não subtrai em nada a importância da figura de docentes nos processos de construção de aprendizagens, mas reposiciona seu

papel. Para tanto, ressalta que aprender implica em um processo contínuo de construir e reconstruir que não prescinde da ética, da abertura ao diálogo, do pensamento científico, da afetividade. Mais que isso, quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. Assim, docência e discência são indissociáveis, naquilo que pode ser referido como “dodiscência” (FREIRE, 2002)

Um dos objetivos do trabalho docente deve voltar-se para a passagem da heteronomia para a autonomia das pessoas aprendentes, independentemente de suas idades.

Autonomia também é assunto central no projeto desenvolvido por Joseph Jacotot, um professor francês exilado na Holanda na virada do século XVIII para o século XIX, relatado no livro *O mestre ignorante* (RANCIÈRE, 2002). Jacotot constatou que, a seu tempo (e ainda hoje), o ensino tradicionalmente se organiza, sobretudo, em torno de um mestre explicador e desenvolveu estratégias para que as pessoas pudessem desenvolver suas aprendizagens de modo mais autônomo. Com base no pressuposto de que todas as pessoas são capazes de aprender, docentes não precisam, necessariamente, dominar os conteúdos a serem ensinados. Seu papel está em propor desafios e acompanhar o trabalho de quem aprende a partir das questões que movem as aprendizagens. Indo um pouco além, docentes podem aprender junto com discentes, no desenvolvimento das atividades propostas.

Afora possíveis críticas feitas ao projeto de Jacotot, a relevância de sua obra e das reflexões dela decorrentes propostas por Rancière está na constatação de que, para estudantes e docentes, é possível lançar-se à ventura de construir aprendizagens inusitadas, antes não sabidas, de parte a parte. Mais do que dominar conteúdos específicos, está em questão a possibilidade de aprender os caminhos para se construírem aprendizagens, nos projetos capazes de motivar pessoas individuais ou coletivos.

A admiração, o espanto (referidos no início deste texto, em relação às memórias dos primeiros encontros com o cinema), estão no ponto de partida de motivações que podem deflagrar aprendizagens prenhes de significados e potências. Tais aprendizagens podem ter natureza colaborativa, coletiva. Desse modo, é possível superar o modelo segundo o qual docentes dominam o conteúdo a ser ensinado a estudantes que o desconhecem, na direção de se estabelecerem aprendizagens a serem construídas por todas as pessoas envolvidas, preservados os papéis e os princípios éticos, estéticos e afetivos que devem pautar os percursos.

Nesses termos, as habilidades e o domínio técnico necessário para se realizarem narrativas audiovisuais podem ser aprendidas no percurso da própria realização, como

parte do processo em construção. Docentes cuidam de motivar, coordenam as ações, fazem as mediações e aprendem junto. Um pouco mais além, discentes, docentes e toda a comunidade escolar podem construir aprendizagens plurais em projetos para contar histórias de modo colaborativo por meio do audiovisual.

Tais possibilidades não se restringem a faixas etárias específicas, como por exemplo, o Ensino Médio. Crianças menores também participam e realizam da mesma maneira. Seus focos de interesse e os modos como articulam suas narrativas atendem a especificidades de cada idade, o que repercute nas histórias contadas e nos modos como são contadas.

Transbordamentos

A categoria “colaboração escolar no audiovisual” orientou o desenvolvimento do projeto *Jovens Cineastas*, em um centro educacional de Ensino Médio (Anjos, Araújo, Martins, , 2021). É importante notar que essa orientação não pressupõe a adoção de algum protocolo específico ou método, mas sugere o estabelecimento de um acordo coletivo em torno de um projeto que mobiliza e motiva os vários segmentos da instituição escolar: gestores, setor administrativo, docentes, discentes, familiares, comunidade.

Nesse sentido, desde a definição daquilo que se pretenda fazer, do planejamento das diversas etapas, da distribuição das funções, até a realização propriamente dita e o compartilhamento final das produções com a comunidade, pode-se pensar em várias camadas de colaboração, bem como de construção de aprendizagens que atravessam os campos disciplinares. Pode-se mesmo afirmar que se estendem além dos conteúdos disciplinares, na direção de questões que podem envolver ética, cidadania, dentre tantas outras, num sentido de formação mais amplo e complexo.

No trabalho em questão, o projeto conquistou a participação de docentes de várias disciplinas, transitando entre seus conteúdos, mas também de familiares de estudantes e também de outras pessoas da comunidade que decidiram colaborar, seja na infraestrutura, seja nas narrativas ou mesmo na atuação propriamente dita.

Na finalização do processo, a mostra de filmes fortalece a coesão da comunidade escolar e também propicia um momento de autoavaliação necessário para a renovação da proposta em outras edições. Assim, as aprendizagens construídas não se referem

apenas a docentes, mas à instituição como um todo, que constrói um saber fazer-sentir-pensar em contínua expansão.

Assim, o espanto ante aquilo que mobiliza os sentidos, ante a possibilidade de se contarem histórias com imagens animadas e sonorizadas, abre possibilidades para tais aprendizagens de modo significativo e sensível, nas diversas faixas etárias e etapas da escolarização.

Referências

7 CAJAS. Direção: Juan Carlos Maneglia e Tana Schémbori. Paraguai: Tucumán Filmes, 2012. DVD (120 min).

A MAÇÃ. Direção: Samira Makhmalbaf. Irã: New Yorker, 1998. DVD, 86 min.

ANJOS, Maykon Rodrigues dos; MARTINS, Alice Fátima; ARAÚJO, Bruno Eduardo Moraes de. Colaboração escolar no audiovisual: uma abordagem pedagógica para o cinema.. In: **(RE)EXISTÊNCIAS**: Anais do 30º Encontro Nacional da ANPAP. João Pessoa-PB: ANPAP, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/30ENANPAP2021/383600-COLABORACAO-ESCOLAR-NO-AUDIOVISUAL--UMA-ABORDAGEM-PEDAGOGICA-PARA-O-CINEMA>. Acesso em: 10 mar. 2022.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. V. I. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

A FADA do repolho. Publicado pelo canal Ana Rosenrot. 2019. 1 vídeo (1min6seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xKCFQT_wEBA. Acesso em: 30 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GUY-BLACHÉ, Alice. Interview. **The Moving Picture World**, Nova York, Jul. 1914. Disponível em: https://archive.org/stream/movingpicturewor21newy/movingpicturewor21newy_djvu.txt. Acesso em: 02 abr. 2022.

MARTINS, Alice Fátima. **Catadores de sucata da indústria cultural**. Goiânia: Editora da UFG, 2013.

MARTINS, Alice Fátima; BAMBERG, J. O cinema-sonho de José Luiz Zagati. Entrevista concedida por José Luiz Zagati, criador do Mini Cine Tupy, em Taboão da Serra, a Alice Fátima Martins e J. Bamberg. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 2, n. 4, p. 240-249, jan./abr. 2017.

PINTO, Joana Plaza. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. **Delta**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 1-26, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502007000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 abr. 2022.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SALES, Edneia. Entrevista concedida a Alice Fátima Martins. **Projeto de pesquisa Educação, fronteiras, arte e seus transbordamentos**. 1 Arquivo offline formato .mp3. Goiânia, 2022.

TOULET, Emmanuelle. **O cinema, invenção do século**. São Paulo: Objetiva, 1988.